



Filipa Leite Santos

**A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico
e na Educação Pré-Escolar apoiada no Sistema de
Acompanhamento das Crianças**



Filipa Leite Santos

A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar apoiada no Sistema de Acompanhamento das Crianças

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora adjunta do Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, me acompanharam e apoiaram durante este percurso, um obrigada muito sentido.

palavras-chave

Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), implicação, bem-estar emocional, clima relacional.

resumo

O presente relatório de estágio reflete o desenvolvimento de uma prática pedagógica em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar apoiada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). O SAC constitui um instrumento de suporte à observação, avaliação/reflexão e intervenção do educador/professor. Focaliza-se nos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, relacionados com dimensões do ambiente educativo. Neste trabalho considerámos as seguintes dimensões de análise do ambiente educativo: oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa e organização. Nos dois contextos de estágio, analisámos níveis de implicação das crianças e identificámos possíveis pontos de intervenção. Foram planificadas e levadas a cabo iniciativas com vista a melhorar aspetos ligados ao clima de grupo/turma e a níveis de implicação evidenciados pelas crianças. Apontam-se dificuldades e sucessos sentidos ao longo da prática pedagógica e destaca-se o contributo do SAC para o desenvolvimento profissional da estagiária. O trabalho evidenciou a pertinência da utilização do SAC em contexto de 1.º CEB e de EPE, nomeadamente no apoio à organização da observação, reflexão e consequentes decisões ao nível das intervenções educativas.

keywords

Children Monitoring System (CMS), involvement, emotional well-being, relational climate.

abstract

This internship report reflects the development of a pedagogical practice in the context of Primary Education and Pre-school Education supported by the Children Monitoring System (CMS). The CMS is a support instrument to observation, evaluation/reflection and intervention of the educator/teacher. It focuses on the levels of emotional well-being and involvement of children in relation to the dimensions of the educational environment. In this work we considered the following analysis dimensions of the educational environment: educational offer, group cooperation, room for initiative and organization. In the two internship contexts, we analyzed levels of involvement of the children and identified possible intervention points. Initiatives were planned and carried out to improve aspects related to the group/class cooperation and the levels of involvement shown by the children. Difficulties and conquests felt throughout the pedagogical practice are pointed out and the contribution of the CMS to the professional development of the trainee highlighted. The work showed the relevance of the use of CMS in the context of Primary Education and Pre-school Education, namely supporting the organization of observation, reflection and consequent decisions in educational interventions.

Índice

Introdução.....	1
I. Observação, reflexão/avaliação e intervenção em educação.....	5
1.1 A proposta do Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	6
II. O uso do SAC no 1.º CEB	11
2.1 Caracterização global do contexto de estágio.....	11
2.2 Análise e reflexão em torno dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças da turma	14
2.3 Análise e reflexão em torno do contexto	15
2.4 Objetivos e iniciativas no âmbito da nossa intervenção	18
2.5 Balanço em relação às iniciativas promotoras de melhor clima relacional e maior implicação.....	24
2.6 Observação e análise individualizada de duas crianças	25
Filipe.....	25
Sara.....	27
III. O uso do SAC na EPE	29
3.1 Caracterização global do contexto de estágio.....	29
3.2 Análise e reflexão em torno dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças do grupo	32
3.3 Análise e reflexão em torno do contexto	33
3.4 Objetivos e iniciativas no âmbito da nossa intervenção	38
3.5 Balanço em relação às iniciativas promotoras do clima relacional e implicação das crianças	43
3.6 Observação e análise individualizada de duas crianças	43
João.....	44
Matilde.....	46
Considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.....	49
Referências Bibliográficas	51
Anexos	55
Anexo 1 – Questionário dirigido às famílias e às crianças	56
Anexo 2 – Planificação do <i>peddy paper</i>	58
Anexo 2.1 – Instruções do <i>peddy paper</i>	59
Anexo 2.2 – Desafios do <i>peddy paper</i>	60
Anexo 3 – Planificação da atividade “Não faz mal ser diferente”	61

Anexo 3.1 – Capa do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr	62
Anexo 3.2 – Sinopse do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr	62
Anexo 4 – Planificação das atividades do Dia Nacional do Pijama	63
Anexo 4.1 – Capa do livro “O botão invisível”, da associação Mundos de Vida	66
Anexo 4.2 – Sinopse do livro “O botão invisível”, da associação Mundos de Vida	66
Anexo 5 – Planificação da atividade “Não os deixem fugir”	67
Anexo 6 – Planificação da atividade a pares “Animais do Zoo de Lourosa”	70
Anexo 7 – Planificação da atividade dos jogos cooperativos	71
Anexo 8 – Planificações das atividades relacionadas com as emoções	72
Anexo 8.1 – Capa do livro “Desculpa”, de Norbert Landa	76
Anexo 8.2 – Sinopse do livro “Desculpa”, de Norbert Landa	76
Anexo 9 – Tabela de registo da estação do ano preferida das crianças	77
Anexo 10 – Jogo “Quem sou eu?”	78
Anexo 11 – Capa do livro “Sapo é Sapo”, de Max Velthuijs	79
Anexo 11.1 – Sinopse do livro “Sapo é Sapo”, de Max Velthuijs	79

Índice de imagens

Imagem 1 - Disposição das mesas da sala de aula em filas	16
Imagem 2 - Biblioteca da sala de aula	19
Imagem 3 - Disposição das mesas da sala de aula em grupo	20
Imagem 4 - Atividade "Amiguinho diferente"	22
Imagem 5 - Botões em cartolina	23
Imagem 6 - Máscaras de dormir	23
Imagem 7 - Espaço e equipamento exteriores	30
Imagem 8 - Organização do espaço por áreas	33
Imagem 9 - Quadro de controlo do número de crianças em cada área	34
Imagem 10 - Atividade "Não os deixem fugir"	38
Imagem 11- Atividade a pares “Animais do Zoo de Lourosa”	39
Imagem 12- Atividade na biblioteca	39
Imagem 13- Jogos cooperativos	40
Imagem 14 - Máscaras das emoções	41
Imagem 15 - Caixas das emoções	42

Índice de quadros

Quadro 1 - Indicação dos níveis de BEE e implicação das crianças da turma	14
Quadro 2 - Indicação dos níveis de BEE e implicação das crianças da sala	32

Lista de abreviaturas

LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
EPE	Educação Pré-Escolar
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SOE	Seminário de Orientação Educacional
JI	Jardim de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
BEE	Bem-estar emocional
TIA	Turista Infantil em Aveiro
AAAF	Atividades de Apoio à Família
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986, 1997, 2005) menciona que a Educação Pré-Escolar (EPE) tem como objetivos: favorecer a formação e o desenvolvimento das potencialidades das crianças estimulando as suas capacidades; garantir a estabilidade e segurança das mesmas; favorecer os seus sentidos de observação e compreensão do meio natural e humano para que o possam integrar e participar no mesmo da melhor maneira; contribuir para a integração da criança em diversos grupos sociais, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; desenvolver as capacidades expressivas, criativas e de comunicação das crianças através da atividade lúdica; adaptar-se a situações de deficiências ou precocidades, de modo a que a criança seja orientada e encaminhada da melhor forma.

No que remete para o Ensino Básico, são referidos os seguintes objetivos: assegurar uma formação geral comum que garanta a todos a descoberta e desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, espírito crítico, criatividade e sentido moral; oferecer experiências que estimulem a maturidade cívica e socio-afetiva das crianças, de modo a que criem bons hábitos de relação e cooperação; tornar as crianças cidadãos autónomos e responsáveis, com noções de educação cívica e moral na sua vida em comunidade; garantir que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) tenham condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades; criar condições que promovam o sucesso escolar e educativo de todas as crianças.

No sentido do desenvolvimento do estabelecido pela LBSE, são publicados o “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) e os “perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

De acordo com esses normativos, ao educador/professor compete planificar a sua intervenção atendendo às necessidades das crianças, seus conhecimentos e competências, considerando as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), no caso da EPE, e Programa e Metas Curriculares, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Compete ainda ao educador/professor apreciar, do ponto de vista formativo, outras dimensões, nomeadamente, a sua própria intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo/turma.

É atendendo a este quadro de referência que se organiza o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, procurando o desenvolvimento nos futuros educadores/professores “de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre ela” (in Programa de Prática Pedagógica Supervisionada, 2017). Neste âmbito, a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e o Seminário de Orientação Educacional (SOE) são duas unidades curriculares que se articulam entre si e que procuram estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, mobilizando conhecimentos trabalhados nas restantes unidades curriculares do curso e contextualizando-os ao contexto de estágio.

O presente relatório de estágio sistematiza o percurso de PPS, desenvolvido numa Escola do 1.º CEB e num Jardim de Infância (JI), ao longo do ano letivo 2017-2018, pela diáde de estagiárias Joana Martins e Filipa Santos (eu).

O estágio no contexto do 1.º CEB decorreu ao longo de 12 semanas, 3 dias por semana, entre 25 de setembro e 13 de dezembro de 2017 e no contexto de EPE decorreu ao longo de 13 semanas, mantendo os 3 dias por semana, entre 19 de fevereiro e 6 de junho de 2018. Em ambos e durante as primeiras 3 semanas, o nosso principal objetivo foi o de observar para compreender e caracterizar a realidade pedagógica do contexto de estágio. Seguiram-se fases de intervenção pedagógica, de duração e responsabilidade crescente, alternadas entre as estagiárias.

Este percurso foi construído à luz do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) proposto por Portugal e Laevers (2018), contextualizado à nossa realidade (estagiárias em contextos de 1.º CEB e EPE). O SAC constitui um instrumento de suporte à observação, avaliação/reflexão e intervenção do educador/professor, focalizado nos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, considerando a sua relação com o ambiente educativo e com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim, neste relatório, pretendemos compreender e evidenciar a pertinência da utilização do SAC em contexto de 1.º CEB e de EPE, nomeadamente ao nível da organização da observação, reflexão e consequentes decisões tomadas ao nível das intervenções educativas, dando uma atenção particular a aspetos ligados ao clima de grupo/turma e aos níveis de implicação evidenciados pelas crianças.

Posto isto, o presente relatório começará por focar a importância dos processos de avaliação em educação, envolvendo observação, reflexão e intervenção, seguida da apresentação da proposta do SAC, salientando os seus principais conceitos.

Posteriormente, o relatório organiza-se em função das duas fases da PPS, ou seja, uma parte remete para o uso do SAC no 1.º CEB e outra remete para o uso do SAC na

EPE. Para cada uma destas partes é feita a caracterização de cada contexto de estágio, a análise e reflexão em torno dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças e de características do contexto. Segue-se a apresentação dos objetivos de intervenção, consequentes iniciativas e análise dos seus efeitos. Apresenta-se ainda uma análise e reflexão em torno das crianças, porque em cada contexto foram identificadas duas crianças cujos níveis de implicação suscitaram uma maior atenção. Por fim, apresenta-se uma conclusão sobre o trabalho desenvolvido, envolvendo uma meta-reflexão sobre a experiência da prática pedagógica (estágio), o uso do SAC e seu contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

I. Observação, reflexão/avaliação e intervenção em educação

A construção e gestão do currículo em contextos de infância exige conhecimento do contexto e do grupo. Este conhecimento constrói-se e desenvolve-se através de processos contínuos e cíclicos de observação, registo, documentação, planeamento, ação e avaliação/reflexão (Ministério da Educação, 2016).

Observar parte da atitude de alguém que se coloca perante aquilo que observa com um objetivo, recolhendo informações, analisando-as e interpretando-as. Segundo Parente (2012), a observação cuidada das crianças constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação, pois permite aos educadores e professores conhecer melhor as crianças e as suas famílias e assim poder planear de acordo com os interesses e necessidades individuais das mesmas. A mesma autora refere ainda que a observação possibilita o conhecimento da singularidade de cada criança, os seus gostos, características, capacidades e relacionamento com os outros.

Estas observações propiciam a criação de registos pelo observador que pode passar, por exemplo, pela recolha/anotação de episódios considerados mais relevantes e/ou pelo uso de métodos de registo de observação sistemática centralizada.

Registrar ou documentar "... é uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza [...] que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações de registos áudio e vídeo" (Parente, 2012, p.13). Estas são posteriormente analisadas, interpretadas, alvo de reflexão e partilha por parte do observador para com outros colegas, famílias das crianças e até mesmo com as crianças. Deste modo, o processo de documentação constitui "... uma maneira de garantir a participação de todos os intervenientes no quotidiano educativo" (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 7). De acordo com as OCEPE, é importante recolher informação sobre a relação das crianças com as famílias e a comunidade através de anotações de conversas informais, entrevistas ou questionários. Todo este processo em torno das formas de registo constitui um processo de documentação pedagógica que permite a reflexão e apoia o planeamento e a avaliação (Ministério da Educação, 2016).

Planificar envolve uma "...reflexão sobre as intenções ou finalidades educativas e formas de as concretizar e/ou adequar ao grupo e a cada criança, aceitando a imprevisibilidade, a escuta das crianças e perspetivas de outros profissionais e famílias" (Portugal & Laevers, 2018, p.8). Planificar deve envolver, portanto, a participação de pais/famílias, outros profissionais e principalmente das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e formação pessoal e social. A ação ou concretização da planificação

implicará uma reflexão e avaliação sobre os seus efeitos na qualidade das aprendizagens das crianças (Pascal & Bertram, 2000).

Nessa linha de pensamento, os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto) e o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril destacam a importância da avaliação formativa por parte do adulto em relação à sua intervenção, ao ambiente e aos processos educativos adotados, bem como ao desenvolvimento e às aprendizagens de cada criança e do grupo.

Do mesmo modo, documentação emanada do Ministério da Educação aponta a importância de olhar/observar/analisar/avaliar a organização do ambiente educativo (este é suficientemente rico e estimulante para as crianças? Estas sentem-se confortáveis e integradas no mesmo?). A avaliação deste ambiente deve ter em conta a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos últimos; interações e relações entre crianças e crianças-adultos; o modo como é distribuído e utilizado o tempo; o envolvimento dos pais/famílias e as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). A partir desta observação e considerando as opiniões e sugestões das crianças mediante as suas experiências vividas, importará melhorar e ajustar a organização do ambiente educativo.

De acordo com uma abordagem experiencial da educação, a avaliação da qualidade e a intervenção no contexto educativo não podem ignorar as experiências das crianças nesse contexto. Atender às experiências vividas das crianças pressupõe que o adulto se coloque na perspetiva de cada criança – atitude experiencial – e procure compreender como é que as crianças se sentem. Interessadas, estimuladas, seguras, confiantes, com vontade de fazer, comunicar, aprender? Ou sentem-se desinteressadas, receosas, com medo de falhar, com vontade de sair dali? De acordo com o percebido pelo adulto, o que é que este pode fazer? Que objetivos define? Que estratégias adota? Que reflexão acontece?

É esta linha de ação que orientou a nossa prática pedagógica no 1.º CEB e na EPE, apoiada no SAC.

1.1 A proposta do Sistema de Acompanhamento das Crianças

O SAC constitui um instrumento de apoio à Prática Pedagógica em contextos de Educação de Infância, procurando ajudar os educadores e professores nas tarefas de observação, reflexão/avaliação e construção curricular (Portugal & Laevers, 2018).

O SAC adota alguns conceitos-chave, dos quais destacamos o **bem-estar emocional e a implicação ou envolvimento**.

O **bem-estar emocional** (BEE) é tido como um estado de satisfação, contentamento e entusiasmo, determinado pela satisfação das necessidades básicas das crianças. Deste modo, o nível de BEE vivido pelas crianças é um indicador da qualidade da relação entre as mesmas e o seu contexto. O nível de BEE poderá ser avaliado atendendo a alguns indicadores como a abertura/recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança/autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio.

- Abertura/recetividade - se a criança aceita o contexto, mostrando-se disponível para explorá-lo e interagir com os outros;
- Flexibilidade - se a criança se adapta facilmente a diferentes tipos de situações, sem frustração;
- Autoconfiança/autoestima - quando a criança não tem medo de novos desafios e os seus insucessos não a intimidam;
- Assertividade - se a criança tem autonomia nas suas decisões, sente-se respeitada e tida em consideração pelo grupo, transmite o seu desagrado perante algo que a mesma ache injusto ou que não é do seu agrado;
- Vitalidade - quando a criança transborda energia e entusiasmo;
- Tranquilidade - quando a criança evidencia calma e não está tensa;
- Alegria - em que a criança demonstra contentamento no que está a fazer e o faz com gosto;
- Ligação consigo próprio - se a criança tem consciência das suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos (Portugal & Laevers, 2018).

Estes indicadores não têm que estar necessariamente todos presentes na avaliação dos níveis de BEE, uma vez que nem sempre todos se manifestam. Existem 5 níveis que podem caracterizar o grau de BEE das crianças. O nível 1 é o nível mais baixo, atribuído a crianças que estão usualmente tristes ou desconfortáveis, a chorar, a gritar ou a ter outros comportamentos de frustração. No nível 2 as crianças mostram sinais de mal-estar, embora esporadicamente alternem com sinais de BEE. Ao nível 3 chamamos nível médio/neutro ou flutuante e aplica-se a crianças que evidenciam alguns sinais de desconforto, embora superficiais, e que na maior parte das vezes mantêm uma postura neutra, ou seja, nem de alegria nem de tristeza. No nível alto, nível 4, as crianças sentem-se satisfeitas e alegres, tendo maioritariamente momentos de BEE, podendo demonstrar-se perturbadas em alguma ocasião. Por fim, temos o nível muito alto, identificado com o número 5, em que as crianças se sentem confiantes, alegres, satisfeitas, seguras, evidenciando-o através de sorrisos, risos, gritos de felicidade ou cantorias.

A **implicação** pode ser descrita como um indicador do efeito das condições ambientais e da oferta educativa nas crianças, lido em termos de motivação, interesse, satisfação, energia e concentração, constituindo assim um sinal de qualidade do contexto educativo (Portugal & Laevers, 2018). Assim, a implicação não traduz uma característica própria da criança, mas sim a maneira como a mesma funciona num determinado contexto educativo. Existem alguns fatores que poderão afetar os níveis de implicação. Por exemplo, se a criança conhecer dificuldades emocionais, será mais difícil que a mesma se sinta motivada e empenhada nas atividades. Do mesmo modo, o contexto da escola pode influenciar a qualidade da implicação uma vez que, em certas situações, a sua cultura e tradição impede o adulto de alterar rotinas e inserir atividades que deem espaço de livre iniciativa à criança, como o brincar. Segundo as OCEPE, “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Ministério da Educação, 2016, p.11). Nesta situação, além de se conferir autonomia à criança para tomar as suas decisões e resolver os seus problemas, a mesma desenvolve o seu “eu” e as suas capacidades de relacionar-se com o outro, de tomar iniciativas e assumir responsabilidades.

Portugal e Laevers (2018) nomeiam alguns indicadores que ajudarão o adulto no processo de avaliação da implicação: a “concentração”, se a atenção da criança está somente localizada na atividade que está a realizar e só se distrai com estímulos muito fortes; a “energia”, se a criança se dedica entusiasmamente à atividade; a “complexidade e criatividade”, visíveis no modo como a criança dá o seu melhor nas atividades mais desafiadoras/complexas e quando a mesma dá o seu toque pessoal no modo de realização da atividade; a “expressão facial e postura”, ou seja, os indicadores não verbais como um olhar perdido ou focalizado; a “persistência”, observável através do tempo em que a criança se mantém concentrada no que está a fazer, resistindo a qualquer estímulo exterior; a “precisão”, quando a criança se preocupa com o rigor e detalhe do seu trabalho; o “tempo de reação”, pois se uma criança está implicada numa atividade, irá reagir mais rapidamente e mostrará maior motivação na realização da mesma; a “expressão verbal”, os comentários descritivos das sensações das crianças durante a realização da atividade; a “satisfação”, que se associa a um sentimento de prazer e orgulho pelo trabalho realizado.

Assim como para o BEE, a observação e avaliação da implicação é feita através de uma escala de pontos que vai do nível 1 ao nível 5. O nível 1 (muito baixo) revela ausência de atividade e é atribuído às crianças que revelam desinteresse pela atividade, adotando

uma atitude passiva e não se envolvendo na mesma. O nível 2 (baixo) traduz uma atividade esporádica ou frequentemente interrompida em que as crianças se envolvem ocasionalmente numa atividade, embora esse envolvimento e a sua concentração sejam muito pouco intensos e frequentemente interrompidos. Já o nível 3 (atividade razoavelmente continuada ou atividade com pouca intensidade) atribui-se às crianças que se envolvem de uma forma mais habitual nas atividades, mas com pouca intensidade. Neste mesmo nível, a atividade é frequentemente interrompida, pois as crianças não estão verdadeiramente focadas e a sua motivação, complexidade e criatividade não são suficientes. As crianças a quem se concedeu o nível 4 (atividades com momentos intensos) já se mostram envolvidas mais ativamente e intensamente nas atividades e já conseguem realizá-las sem interrupções, embora às vezes possam ter momentos em que necessitem de incentivo para as continuar. Por fim, o nível 5 (muito alto, de atividade intensa e continuada) aplica-se às crianças que se implicam profundamente nas atividades, mostrando-se focadas, entusiasmadas, persistentes e criativas. Neste caso, as crianças não se distraem com outros estímulos, podendo até qualquer perturbação ser motivo de frustração para as mesmas (Portugal & Laevers, 2018).

A observação atenta do adulto para apreender o vivido da criança implica que se coloque no lugar da última e “vivencie” as suas experiências. Esta atitude experiencial deve ser mobilizada de forma continuada, mas poderá focar-se em momentos particulares como durante atividades propostas pelo adulto, atividades espontâneas e interações sociais das crianças.

Posto isto, a análise dos níveis de implicação ajudará o adulto a refletir acerca da qualidade educativa que está a oferecer às suas crianças, podendo melhorar a sua ação educativa e ter consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa e sobre as necessidades e interesses das crianças.

Além de atender aos níveis de implicação e BEE, o adulto deve procurar compreender que variáveis ou dimensões contextuais estarão a afetar os níveis de BEE e de implicação observados. O SAC propõe que esta análise atenda ao seguinte: oferta educativa, relacionada com aquilo que o contexto educativo oferece às crianças tendo em conta as infraestruturas, os materiais disponíveis e as atividades diárias; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Após observação e recolha de informações sobre estas variáveis e sua posterior reflexão, o adulto conseguirá ter uma melhor perspetiva acerca do funcionamento do grupo de crianças com quem interage, considerando os seus níveis de implicação e BEE, e identificar as crianças que mais suscitam preocupação nestes aspetos, para que lhes seja

dada maior atenção e se melhore a qualidade da oferta educativa de modo a que possam desenvolver as suas competências.

O SAC envolve um ciclo contínuo de observação – avaliação/reflexão – intervenção por parte do adulto, em que as variáveis processuais BEE e implicação são critérios a ter em conta para uma intervenção individualizada e melhorada e que ajude as crianças nos seus relacionamentos, na sua aprendizagem/construção de conhecimentos e no seu desenvolvimento. Assim, este ciclo contínuo de observação-avaliação está dividido em 3 fases: a fase 1 é a fase da avaliação dirigida ao grupo em geral; a fase 2 é de análise e reflexão sobre o contexto educativo em geral e sobre algumas crianças que possam suscitar maior atenção ou preocupação e, finalmente, a fase 3 destina-se à definição de objetivos e iniciativas tendo em conta as análises e reflexões anteriores.

Ao longo do estágio em contextos de 1.º CEB e de EPE, estivemos particularmente atentas aos níveis de implicação das crianças e à qualidade do clima relacional vivido no grupo ou turma. Nesse sentido, explico de seguida o que entendemos por clima de grupo, bem como aspetos a considerar na sua análise.

O clima de grupo remete-nos para o modo como a criança se sente no contexto, se sente que pertence ao mesmo e se este lhe é cativante e se existem relações positivas entre as crianças e entre crianças e adultos. Para tal, terá que ser tido em conta o facto de as crianças interagirem de forma saudável umas com as outras, não ocorrendo conflitos ou lutas frequentes e se as mesmas se sentem integradas e compreendidas ou, pelo contrário, se sentem rejeitadas e desmotivadas. O adulto assume, assim, um papel importante neste aspeto, uma vez que deverá intervir de modo a melhorar as competências sociais positivas das crianças, ajudando-as a partilhar; cooperar com os colegas; resolver conflitos através do diálogo; aumentar a autoconfiança das crianças mais tímidas e possibilitar o trabalho conjunto com projetos comuns e significativos (Portugal & Laevers, 2018).

II. O uso do SAC no 1.º CEB

2.1 Caracterização global do contexto de estágio

O Agrupamento

No primeiro semestre do ano letivo 2017/2018, o nosso estágio decorreu numa Escola do 1.º CEB incorporada num Agrupamento de Escolas.

Consultando o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2013) constatámos que este tem como princípios, valores e objetivos:

- O desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada criança;
- A igualdade de oportunidades;
- A formação de cidadãos livres e responsáveis;
- O respeito pelas leis e valores nacionais.

No sentido de concretizar estes desígnios verifica-se preocupação com a promoção da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, o reforço do rigor e do profissionalismo, o reconhecimento da comunidade enquanto parceiro estratégico, o trabalho em torno da cidadania e o melhoramento do aspeto e funcionalidade das infraestruturas.

O Plano Anual de Atividades (2017) deste agrupamento pretende refletir o dinamismo e a missão de formação dos estabelecimentos de ensino que o constituem, dando uma visão da escola enquanto espaço de aprendizagem formal e não-formal, trabalho, esforço, respeito, autonomia e solidariedade. Salienta a importância dos pais/encarregados de educação e da comunidade educativa na dinâmica deste Plano Anual de Atividades, reconhecendo a família como primeira célula fundamental da ação educativa. Deste modo, cada uma das atividades propostas visa responder a um objetivo concreto dentro dos projetos globalizantes e transversais, das atividades de complemento/enriquecimento curricular, de apoio ao sucesso escolar, atividades educativas/comemorações/exposições/dias de Patrono, das visitas de estudo e do plano de formação interna.

A escola

A Escola Básica onde decorreu o estágio é constituída por oito salas (duas pertencentes a cada ano de escolaridade do 1.º CEB), uma biblioteca, um refeitório, um ginásio, um bloco com salas de apoio pedagógico e recreio (com uma zona coberta) cujo espaço vinha a ser reabilitado aos poucos em função das suas necessidades e da sua afluência. Disponibiliza, ainda, um cantinho de horta na parte traseira da escola.

Com cerca de 200 alunos que se distribuem por 8 turmas, esta escola dispõe de várias Atividades de Enriquecimento Curricular como, por exemplo, desporto, xadrez e música.

Além disto, todos os alunos têm direito a aulas de andebol na componente letiva que são da responsabilidade de uma professora de um clube desportivo local. Estas acontecem com uma periodicidade de 15 dias e têm uma duração de aproximadamente 45 minutos.

A escola está envolvida em dois projetos de oferta complementar, o Turista Infantil em Aveiro (TIA) e o Eco-Escolas.

O primeiro é um projeto que tem como objetivo dar a conhecer o património local às crianças, que podem aprofundar conhecimentos sobre o mesmo. Ao longo do ano, as crianças vão sendo confrontadas com a necessidade de pesquisar e de organizar informação acerca deste património e, em simultâneo, mobilizam competências de leitura e de escrita. É um projeto que visa envolver a comunidade e a valorização e respeito pelo património local. Neste contexto, pretende-se abordar assuntos relativos aos ovos-moles, às cavacas, ao S. Gonçalinho, à Santa Joana Princesa, aos moliceiros, às marinhas, entre outros, enquanto imagens da cidade de Aveiro (Oferta Complementar, 2017).

O projeto Eco-Escolas é um programa internacional que estimula e reconhece as ações e trabalhos de qualidade desenvolvidos pela escola no que toca à Educação Ambiental para a Sustentabilidade. O facto deste programa ser coordenado a nível internacional, nacional, regional e de escola, permite a unificação de objetivos, metodologias e critérios comuns que respeitem a individualidade das escolas relativamente aos seus alunos e às características do meio envolvente. Além disso, conta com o apoio das Instituições da Comissão Nacional, parcerias com vários municípios e apoios específicos de mecenas para algumas das suas atividades. As escolas recebem informações e orientações para a implementação do Programa e são organizadas atividades de formação, como o Seminário Nacional, e de divulgação, como o Dia Bandeiras Verdes, entre outras. A escola poderá receber uma Bandeira Verde, mas para isso terá que demonstrar que seguiu a metodologia dos 7 passos: Conselho Eco-Escolas, Auditoria Ambiental, Plano de Ação, Trabalho Curricular, Monitorização e Avaliação, Envolvimento da Comunidade, Eco-Código. Tendo em conta todos os pontos a serem cumpridos, a escola poderá vir a ter bandeira verde, o que significa que ao longo do ano escolar terá tido um bom desempenho ao nível da Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Associação Bandeira Azul da Europa, 2014).

A escola é um estabelecimento urbano com uma excelente localização. A deslocação até às praias torna-se fácil, bem como a existência de espaços verdes ou outros pontos turísticos (como a Ria de Aveiro, onde podemos encontrar os moliceiros e as salinas), podendo proporcionar às crianças novas experiências de exploração e descoberta do local onde vivem. Na sua proximidade situam-se espaços verdes como o Rossio, o Parque Infante D. Pedro, o Parque de Santo António e o Parque da Fonte Nova; a Biblioteca

Municipal; o Mercado D. Manuel Firmino; as Salinas; vários museus como o de Santa Joana ou o Museu da cidade; a Universidade de Aveiro; a Fábrica-Centro Ciência Viva, entre outros locais de interesse.

A turma

O nosso estágio desenvolveu-se junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Num total de 20 crianças, com idades entre os 6 e 7 anos, a turma engloba 14 rapazes e 6 raparigas, sendo que duas crianças têm NEE. Uma das crianças tem paralisia lateral do lado direito e é surda-cega do lado esquerdo e a outra criança apresenta instabilidade comportamental e características que levam a crer que pode ter algum tipo de autismo, ainda não confirmado.

Estas crianças dispõem de apoio semanal dado por duas professoras, uma mais direcionada para o problema de paralisia lateral de uma das crianças, ainda que não deixasse de ajudar a outra criança com NEE. A criança com paralisia tem o acompanhamento de uma professora especializada na dificuldade visual. A professora da área do Ensino Especial generalizado vem à escola uma vez por semana e está com os alunos cerca de 1h e 30min.

Características gerais e expectativas das famílias

As crianças da turma são provenientes de famílias com níveis socioeconómicos médio-altos, famílias essas que se demonstram envolvidas nas atividades da escola mantendo uma boa ligação com a comunidade educativa e restantes famílias. Manifestam uma constante preocupação com o desempenho e bem-estar dos seus educandos, marcando presença no seu dia-a-dia escolar.

Com vista a uma melhor perceção acerca das expectativas das famílias em relação à escola e da opinião das crianças sobre a mesma, elaborámos um questionário (Anexo 1) dirigido às famílias e às crianças ao qual 16 famílias responderam. Analisando as respostas obtidas, percebemos que a maioria das famílias acredita que a escola deve ser um lugar onde os seus filhos sintam-se bem, incluídos, realizados e onde os mesmos adquiram conhecimentos não só programáticos, mas também sociais, para que possam integrar-se na sociedade e serem pessoas com valores positivos, sobressaindo o respeito pelo outro.

2.2 Análise e reflexão em torno dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças da turma

Ao longo das primeiras semanas de estágio, procurámos ir lendo os níveis de BEE e de implicação das crianças no sentido de melhor obtermos uma visão sobre o funcionamento da turma e identificarmos casos ou situações que exigissem uma maior atenção da nossa parte. Os nomes que utilizamos para identificar as crianças são fictícios, no sentido de salvaguardar o seu anonimato. Assim, numa fase inicial do estágio, verificámos a seguinte situação que transcrevemos no quadro seguinte:

Crianças	Nível geral de BEE						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Filipe			X					X					Tem muitas dificuldades em concentrar-se.
Nuno		X						X					Criança com NEE (paralisia lateral e surda-cega).
Luis			X					X	X			X	Já sabe ler. Realiza todas as atividades, no entanto o seu envolvimento nas mesmas é muito superficial.
Eduardo				X						X			Já sabe ler.
Diogo			X						X				
Isabel				X						X			
Guilherme				X						X			
Helena		X						X					Pais divorciados. É uma das crianças mais novas na turma.
Mariana			X					X					
Leonardo			X						X				
Pedro				X						X			
André			X					X					Em avaliação de NEE (síndrome de autismo).
Madalena			X					X					
Samuel			X							X			
Pilar				X						X			
Rui			X						X				
Sara		X							X				É uma das crianças mais novas da turma.
Marcelo			X					X					
Fábio				X					X				
Ricardo				X						X			

Quadro 1 - Indicação dos níveis de BEE e implicação das crianças da turma

Como se pode observar, no final do primeiro mês de aulas o nível de BEE mais comum nesta turma era o médio, existindo mais crianças com nível 4 do que com nível 2. Não foi fácil decidir sobre estes níveis, uma vez que a maior parte das crianças dificilmente transparecia sinais claros sobre o seu BEE.

Relativamente aos níveis de implicação, verificou-se existirem sete crianças com níveis baixos de implicação, sete com níveis altos e cinco crianças com nível médio, sendo que tivemos dúvidas quanto ao nível de implicação de uma das crianças. A média dos níveis de implicação, sem contar com o que está em dúvida, situava-se no 3, o que traduz uma situação que pode ser considerada de alerta. De facto, era muito frequente observar a falta de concentração e atenção nas atividades realizadas, o pouco entusiasmo, a postura desconfortável e a rapidez com que as crianças abandonavam o que estavam a fazer. Atendendo ao Quadro 1, considerámos que em alguns casos os baixos níveis de BEE poderão ter influenciado o modo como a criança se implicava nas atividades. É o caso do Nuno e da Helena que foram avaliados com o nível 2 no BEE e na implicação. Nestes dois casos, a razão poderá relacionar-se com o facto de que a primeira criança é das mais novas da turma e os seus pais divorciaram-se recentemente (o que poderá traduzir alguma instabilidade familiar) e a segunda criança tem NEE, precisando de muita atenção, carinho e acompanhamento. Percebemos que, muitas vezes, as crianças chegavam à escola doentes ou com uma noite mal dormida, o que influenciava a sua vivacidade e motivação para a realização das atividades.

No geral, considerámos positivo que as crianças fossem capazes de exteriorizar naturalmente o seu desagrado e dificuldades em certas situações ou tarefas. Apesar dos níveis gerais de implicação não serem elevados, a demonstração de satisfação ao aprenderem algo novo era clara. Embora não se verificassem muitas atitudes de entreatajuda, as crianças mostravam preocupação quando algum colega demonstrava sinais de mal-estar emocional. No entanto, era visível a impulsividade das mesmas traduzida em “falta de respeito” pela opinião e espaço do outro, o que afetava o bom funcionamento do grupo.

2.3 Análise e reflexão em torno do contexto

Os níveis de implicação e de BEE resultam, em grande parte, de variáveis contextuais, por exemplo, relativas à qualidade da **oferta educativa** em sala de aula, **organização** do contexto, espaço para **iniciativa e autonomia** conferido às crianças e **clima relacional** (Portugal & Laevers, 2018). Assim, na análise e reflexão sobre o contexto escolar em que as crianças aprendiam e se desenvolviam procurámos atender a esses aspetos.

Oferta educativa

A sala de aula tinha paredes brancas com alguma exposição de trabalhos e era de dimensão ampla, possuindo armários destinados à arrumação do material. As mesas

estavam juntas e distribuídas por três filas viradas para o quadro branco e quadro interativo (Imagem 1).



Imagem 1 - Disposição das mesas da sala de aula em filas

A professora dispunha de um computador e de um retroprojektor e nas paredes encontravam-se dois quadros de cortiça com documentação referente à escola. Para os alunos os recursos pedagógico-didáticos disponíveis eram os manuais e livros de fichas referentes a cada disciplina.

Perante isto, percebia-se um espaço com potencialidades para ser enriquecido, possibilitando o desenvolvimento e prática de uma educação com qualidade através da criação de um ambiente acolhedor e agradável. No entanto, a disposição das mesas da sala não parecia possibilitar uma interação entre as crianças caracterizada por cooperação e partilha de ideias/opiniões, favorecendo a interação entre as mesmas e os adultos.

O espaço físico e equipamento existentes também não nos satisfazia. Tratava-se de um espaço mal climatizado, frio, com fraca iluminação, pouco interessante, limitado às paredes brancas e aos armários em que se guardavam os manuais escolares, tendo as crianças pouco acesso a diferentes recursos.

Organização

Ao início da manhã eram distribuídos os cadernos diários e feita a chamada. Posteriormente, as crianças escreviam no seu caderno a data, copiada do quadro, os seus nomes e faziam o desenho do tempo. A partir daqui as aulas fluíam mediante os conteúdos a abordar. No entanto, apercebemo-nos de que esta rotina era esquecida durante vários dias seguidos, o que dificultava o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Esta irregularidade na rotina diária afetava a capacidade de previsão das crianças, que dependiam mais do adulto para as guiar e para, por exemplo, as recordar o que fazer quando chegam à sala.

Foi também observada a existência de alguns “tempos mortos”, em que as crianças não estavam a realizar nenhum tipo de atividade durante o tempo de aula, o que acabava por deixá-las irrequietas, destabilizando o ambiente da sala.

Espaço para iniciativa

Um dos aspetos que chamou a nossa atenção foi o facto de não haver atividades inovadoras, pois limitavam-se às tarefas propostas pelos manuais escolares adotados. Outro aspeto foi a inexistência de atividades em que fosse possível a divisão de ações/responsabilidades e em que as crianças pudessem partilhar as suas ideias e opiniões, o que limitava o espaço para iniciativa destas. Além disto, as ideias e opiniões das crianças acerca da planificação não eram tidas em conta e as mesmas não tinham qualquer tipo de intervenção na estipulação das regras para o bom funcionamento da aula. Era visível um ensino não diferenciado, pois todas as crianças eram colocadas a fazer a mesma tarefa independentemente das aprendizagens que já tinham adquirido e não eram tidas em conta as suas dificuldades.

Esta falta de espaço para iniciativa das crianças afetava os seus níveis de BEE e implicação, uma vez que as mesmas acabavam por não se sentirem à vontade no contexto, não evidenciando vitalidade e abertura para as atividades, mas sentiam sobretudo desmotivação e desinteresse.

Clima de grupo e opiniões das crianças sobre a escola

O clima relacional vivido na turma era para nós motivo de particular preocupação. Era visível a grande dificuldade que as crianças tinham em trabalhar de forma colaborativa, a quase ausência de interações de entreajuda, o desrespeito pela opinião e espaço do outro.

Notava-se o desconforto e dificuldades de adaptação de algumas crianças à escola, irrequietude e aparente incompreensão das regras de funcionamento da sala de aula. Eram crianças muito novas, sendo que algumas acabariam de fazer 6 anos e tinham uma necessidade clara de maior movimentação e de brincar. As crianças frequentemente falavam alto, sobrepondo a sua voz à comunicação de outros colegas, interrompendo-os e chamando a atenção do adulto para si. Este desconforto agravava-se quando era usado o sistema de avaliação do comportamento das crianças, que passava por apontar no quadro as crianças com o melhor comportamento na cara feliz e as crianças que tinham tido comportamento menos bom na cara triste. No fim do dia, as crianças da cara feliz tinham bola verde no dia correspondente nas suas cadernetas de comportamento, as da cara triste tinham bola amarela e as que estavam na cara triste com traços à frente do seu nome

levavam bola vermelha. Este sistema, a nosso ver, trazia uma sensação de repressão e contenção para as crianças, além de trazer mal-estar para as que não levavam bola verde.

Considerando ser importante conhecer as opiniões das crianças sobre a experiência da escola e dado que nos era difícil encontrar tempo para as escutarmos todas, solicitámos aos pais que conversassem com os seus filhos sobre o que gostavam e o que não gostavam na escola e quais eram os seus interesses e/ou desejos. Com os dados resultantes desse exercício percebemos que a maioria das crianças se interessava mais por Matemática, pelas áreas de Expressão e Educação Plástica, pela tecnologia e pela manipulação de materiais (natural em crianças de pouca idade, chegadas há pouco tempo do JI) e considerava o recreio e as brincadeiras como aspetos positivos da escola. O que menos gostavam era da comida do refeitório, de terem muito trabalho, de se magoarem ou alguém os magoar e de terem pouco tempo e poucos espaços verdes para brincar. Os seus maiores interesses e/ou desejos eram: ter bola verde no comportamento, aprender a ler e a fazer contas, fazer atividades divertidas e brincar mais.

2.4 Objetivos e iniciativas no âmbito da nossa intervenção

Perante esta situação, com vista a **melhorar os níveis de implicação das crianças e a promover um melhor clima relacional**, identificámos algumas áreas de intervenção e iniciativas a desenvolver.

Algo que desde logo nos pareceu importante foi, com a colaboração das crianças, criar uma rotina diária mais consistente de modo a que estas conseguissem antecipar os momentos seguintes e ter iniciativa, segurança e controlo perante aquilo que faziam, como referem Hohmann e Weikart (2004).

Oferecemos **atividades mais interessantes e diferentes do habitual** com vista à sua maior mobilização e envolvimento nas tarefas. Deste modo, ao apercebermo-nos dos seus gostos, inserimos nas nossas planificações atividades tendo em conta estes pontos. Assim, surgiram alternativas às atividades comuns que passavam, por exemplo, por moldarem os números e as letras já aprendidos em plasticina, ao invés de os escreverem no caderno diário; pedir às crianças que dessem exemplos de algo que lhes pedíssemos em vez de sermos nós a dar; no momento em que, na Matemática, lecionámos a “ordem crescente e decrescente”, chamámos algumas crianças de diferentes alturas e as outras teriam que as meter por ordem crescente ou decrescente de tamanho; usar com frequência o material manipulável de Matemática, bem como o quadro interativo para a resolução de exercícios ou para passar músicas e vídeos didáticos.

Com estas estratégias notámos um maior interesse e motivação por parte das crianças. Muitas vezes dirigiam-se a nós para perguntar se podiam ir buscar a plasticina ou se da próxima vez que fosse para exemplificar algo ou resolver algo no quadro poderiam ser elas as escolhidas.

Uma das nossas primeiras ações baseou-se num **diálogo com as crianças sobre regras** da sala com vista a um melhor funcionamento da aula, procurando que todas pudessem participar sem haver confusão ou situações em que umas falam por cima das outras. Assim, as crianças chegaram a um acordo: o melhor seria colocarem o dedo no ar e esperarem que lhes fosse dada a palavra. Além disso, as mesmas concordaram que para manter um bom clima na sala de aula não podiam correr dentro da mesma, nem perturbar os colegas de turma batendo-lhes ou tirando-lhes o material, por exemplo.

Procurámos tornar a sala de aula num espaço mais agradável, interessante e alegre **expondo as realizações** das crianças (desenhos e pinturas, por exemplo) e criando uma identidade no espaço. Introduzimos uma pequena **biblioteca** ao fundo da sala de aula (Imagem 2) com um tapete, almofadas e uma mesa com livros que as próprias crianças traziam, para que as mesmas aí pudessem ter momentos de leitura e de partilha em torno das histórias de forma mais lúdica, relaxada e confortável o que, segundo Dowling (2010), ajudaria a reduzir o *stress*. No sentido de evitar os “tempos mortos”, as crianças podiam ir para este espaço quando terminavam uma determinada tarefa.



Imagem 2 - Biblioteca da sala de aula

Outra ação passou por alterarmos a **disposição das mesas da sala de aula**. Como referido, as mesas encontravam-se em fila, com as crianças viradas para o quadro, o que dificultava as interações e o trabalho colaborativo. Uma vez que, para Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão da turma em grupos heterogéneos de quatro/cinco elementos, agrupámos as mesas ficando com cinco grupos de quatro crianças, frente a frente umas para as outras em cada grupo (Imagem 3). Nestes grupos, tivemos o cuidado de colocar crianças com mais dificuldades ao lado de crianças com menos dificuldades que as pudessem ajudar. Com esta alteração, tornou-se mais fácil

desenvolver atividades de trabalho colaborativo e notou-se rapidamente uma maior e mais positiva interação entre as crianças, especialmente entre os elementos da mesma mesa.



Imagem 3 - Disposição das mesas da sala de aula em grupo

Em paralelo, surgiu a ideia de atribuir o papel de **responsável de mesa** ou “chefe de mesa” a uma criança, papel esse que consistia em ser-se responsável por manter a mesa organizada e ajudar os restantes elementos da mesma. Este papel passava por todos os elementos de cada mesa, pois era alterado semanalmente, para que todos pudessem assumir responsabilidades e ajudar os colegas.

Segundo Cohen (1994), a capacidade de resposta às necessidades do grupo é necessária para qualquer tipo de tarefa cooperativa, pelo que cada criança tem de ter consciência das necessidades dos membros do grupo para que este funcione adequadamente e haja uma melhor interação. Assim, é necessário que as crianças aprendam a ser responsáveis por ajudar os colegas para bem do funcionamento do grupo e do resultado do trabalho a alcançar. Com a iniciativa de identificar um “chefe de mesa” ou responsável de mesa, rapidamente surgiu um sentido de entreajuda nas crianças da nossa turma pois, assim que terminavam alguma atividade, vinham perguntar se podiam ir ajudar outro colega de turma. No entanto, reparámos numa situação interessante, referida por Cohen (1994), que remete para o facto de que para as crianças ajudar os outros é fazer a atividade por eles. Segundo a autora, as crianças precisam de saber como devem ajudar os colegas que têm mais dificuldades na realização das atividades sem dizer a resposta, ou seja, devem dar uma explicação clara para que estes cheguem sozinhos à resposta. Deste modo, interviemos explicando que ajudar não é fazer a atividade pelo colega ou dar-lhe a resposta, mas sim explicar o exercício de modo a que o colega o possa resolver sozinho dando, por exemplo, pistas que facilitem a realização da atividade.

Além destas iniciativas, no âmbito do ensino de **conteúdos curriculares do 1.º CEB (Matemática, Estudo do Meio, Português, Expressões Artísticas e Físico-motoras)**,

planificámos um conjunto de intervenções utilizando algumas estratégias que considerámos que potenciariam mais implicação, melhor clima de grupo, mais interações positivas, diálogo, trabalho cooperativo e respeito pelo espaço e opinião do outro.

Uma dessas atividades desenvolveu-se na altura do Halloween. Consistia num *peddy paper* (Anexos 2, 2.1 e 2.2) que mobilizava conceitos de **Matemática e Expressão Físico-motora** pois implicava que as crianças soubessem localizar-se, movimentar-se e orientar-se no espaço. O jogo envolvia a deslocação das crianças até aos postos estipulados para resolverem os enigmas que encontrassem. Este jogo foi realizado pelos grupos das mesas e em cada posto as crianças tinham que dialogar entre si e chegarem a um acordo. No entanto, verificámos que alguns membros eram deixados para trás pelo seu grupo. Dada essa situação, foi importante decidir a regra segundo a qual as crianças não podiam avançar para o próximo posto sem que estivessem todos os membros do grupo presentes, reforçando o sentido de equipa. Para Dowling (2010), as atividades no exterior constituem um grande incentivo às aprendizagens das crianças pois cultivam a sua curiosidade e interesse.

Relacionado com a área do **Estudo do Meio**, conversámos com as crianças sobre as notícias relacionadas com a seca no nosso país e abordámos o tema da água: onde a podemos encontrar, qual a sua utilidade, porque é que é importante para os seres vivos, consequências da sua escassez e modos de prevenção de desperdício. Este diálogo permitiu que as crianças pusessem em prática as regras que tinham estipulado para o bom funcionamento da aula, pelo que colocavam o dedo no ar e aguardavam a sua vez de falar, respeitando a vez e opinião dos outros, chegando até a completar a ideia de outro colega ou concordar com a opinião do último. Após este diálogo, pedimos aos grupos de cada mesa que pensassem numa situação que demonstrasse a importância da água ou uma consequência da falta dela e, posteriormente, a apresentassem aos colegas através de uma representação teatral. Esta abordagem a partir do trabalho em pequeno grupo ajudou a que as crianças mais tímidas ganhassem mais confiança e se sentissem menos intimidadas perante o grande grupo.

No âmbito do **Português**, desenvolvemos uma atividade inserida na pós-leitura de uma hora do conto do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr¹ (Anexos 3, 3.1 e 3.2). Trata-se de uma obra que remete para as diferenças de cada um e ensina-nos a respeitá-las e a perceber que somos todos especiais e únicos. Perante a mensagem transmitida por este livro, sugerimos aos grupos de cada mesa que criassem um “amiguinho diferente” (Imagem 4), ou seja, que desenhassem uma pessoa que tivesse uma ou mais

¹ Parr, T. (2006). *Não faz mal ser diferente*. Lisboa: Edições Gailivro.

características diferentes dos outros, características essas que teriam que ser aceites pelo grupo todo. Foi gratificante perceber que todos os grupos estavam entusiasmados com a atividade, que souberam chegar a um consenso, chegando até a dividir as partes do corpo do “amiguinho diferente” a criar por cada elemento do grupo, para que todos pudessem dar o seu toque pessoal.



Imagem 4 - Atividade "Amiguinho diferente"

Adotámos um método diferente para os ditados, método esse que foi sugerido pela professora titular, que consistia em escrevermos a letra/sílaba/palavra no quadro, darmos algum tempo para as crianças a verem e memorizarem antes de a apagarmos, para depois a escreverem no caderno diário. Este novo método despertou o interesse e entusiasmo da turma por se tratar de algo diferente e por necessitar de um maior nível de atenção por parte das crianças, para que pudessem ter sucesso na realização do ditado.

Igualmente na área do **Português**, foi feita uma atividade de grupo que consistia na formação de sílabas já estudadas do “quadro silábico” exposto na sala de aula. Cada grupo recebia um envelope com as letras constituintes de cada sílaba e teriam que as juntar para formar as ditas sílabas. Do que pude observar, alguns grupos optaram por dividir as sílabas entre si e cada criança ficava responsável por encontrar as letras que constituíssem essas mesmas sílabas que lhe foram atribuídas. Constatou-se então que esta atividade correu bem, uma vez que as crianças puseram em prática a estratégia da distribuição de papéis, o que constitui uma ótima maneira de estruturar um grupo para que seja positivamente interdependente (Hill & Hill, 1993), facilitando a realização da tarefa e evitando conflitos.

Uma atividade que, a nosso ver, merece especial destaque é a do Dia Nacional do Pijama (Anexo 4). Neste dia, conseguimos mobilizar toda a comunidade escolar para a realização do videoclipe da música estipulada para este dia pela associação Mundos de Vida. A **expressão através da dança e música** envolvendo toda a escola foi uma experiência muito boa! Foi visível o à-vontade, o sentimento de pertença, o entusiasmo, a

boa energia e interações positivas presentes não só entre as crianças da turma, mas com as crianças de todas as outras turmas, professores, funcionárias e familiares das crianças. Em turma, aproveitámos para trabalhar na **formação pessoal e social**, enfatizando através do diálogo a importância de sermos solidários, uma vez que o dia em causa remetia para o tema solidariedade. Aproveitando uma passagem da história do livro que lhes foi lido nesse dia, “O botão invisível”, escrito pela associação anteriormente referida² (Anexos 4.1 e 4.2), desenvolvemos uma atividade que consistiu na elaboração de botões em cartolina (Imagem 5), onde as crianças escreveram os seus desejos, sendo que muitos dos desejos passavam pela paz no mundo ou pela felicidade de todos.



Imagem 5 - Botões em cartolina

Ainda neste dia, envolvemos a **Expressão e Educação Plástica** através da elaboração de máscaras de dormir (Imagem 6) para que as crianças as levassem para casa como lembrança.



Imagem 6 - Máscaras de dormir

² Mundos de Vida. (2017). *O botão invisível*. Lousado: Mundos de Vida.

2.5 Balanço em relação às iniciativas promotoras de melhor clima relacional e maior implicação

Com as iniciativas desenvolvidas e não descurando o trabalho em torno dos conteúdos curriculares de um primeiro ano de escolaridade, procurámos proporcionar às crianças um ambiente mais interessante, em que as mesmas se sentissem bem, pudessem fortalecer interações positivas, aprendessem a trabalhar de forma cooperativa, entreajudando-se e desenvolvessem sentido de responsabilidade na divisão de papéis, respeito pelo outro, pelas suas necessidades e opiniões.

Quanto à nossa intervenção, procurámos ser sensíveis e promotoras da autonomia das crianças, mantendo relações empáticas e cooperantes com todas. Procurámos funcionar como modelos sociais de referência, ajudando-as a melhorar as suas competências sociais no que toca à interação com os outros, nomeadamente quando estas não conseguiam resolver conflitos entre si ou quando uma criança não se sentia à vontade com alguma situação. Por exemplo, quando alguma criança vinha ter connosco a dizer que um colega lhe tinha batido, íamos chamar esse mesmo colega e criávamos um diálogo entre as duas crianças para percebermos o que se tinha passado e para que as mesmas percebessem que bater nos outros não é solução e que, quando tivessem algum problema, deviam chamar um adulto. No fim desse diálogo, as crianças acabavam por pedir desculpa uma à outra. Curry e Johnson (1990) acreditam que esta estratégia de diálogo entre a criança e a outra parte envolvida para falarem sobre o que aconteceu e arranjar formas de resolver o problema é muito importante quando as crianças fazem queixinhas (citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 90).

Atendendo aos níveis de implicação pouco satisfatórios observados no início, foi nossa preocupação conceber e dinamizar atividades interessantes e motivantes que pudessem gerar níveis de implicação mais elevados nas crianças. Procurámos ser professoras/estagiárias estimulantes na forma como apresentávamos as nossas propostas e na forma como colocávamos questões, ou seja, na forma como apoiávamos a comunicação, o pensamento e a ação das crianças.

No final do período de estágio, a nossa leitura dos níveis de implicação e de BEE gerais indicou algumas melhorias. As crianças começaram a interessar-se mais pelas atividades que eram propostas, mostrando-se mais motivadas e concentradas na realização das mesmas, depositando toda a sua energia e sentindo-se satisfeitas aquando da realização das ditas. Relativamente ao BEE, notou-se uma maior autoconfiança/autoestima por parte das crianças, assim como uma maior abertura para novos desafios. Em sala de aula, o estado de tranquilidade e relaxamento tornou-se visível um maior número de vezes.

2.6 Observação e análise individualizada de duas crianças

Desde o início do estágio, devido aos níveis insatisfatórios de BEE e de implicação que apresentavam, duas crianças – o Filipe e a Sara – chamaram a nossa atenção. O Filipe sempre demonstrou sinais de falta de vitalidade e desconforto na sala de aula através da sua postura e expressão cabisbaixas, aliadas à falta de interesse, concentração e persistência na realização das tarefas propostas. A Sara era uma das crianças mais novas, com pouca autoconfiança/autoestima, pouco interesse e gosto pelas tarefas, isolando-se dos colegas.

Filipe

O Filipe fez 7 anos em dezembro de 2017, apresentando inicialmente nível 3 de BEE e nível 2 de implicação.

Consultando alguma documentação disponível ficámos a saber que vivia com os pais e era filho único. O pai desta criança tinha como habilitação o 12.º ano e era técnico de vendas enquanto a mãe, sua encarregada de educação, possuía licenciatura e era professora do 1.º CEB e do 2.º Ciclo de Matemática e Ciências.

Frequentou a creche e o JI, praticava Karaté, tinha algumas alergias e possuía problemas de hipermetropia no olho esquerdo/dilatação no olho direito. Assinalavam-se vários episódios de gaguez e retrocessos na fala no seu percurso de desenvolvimento.

A impressão geral que dava era de uma criança meiga, mas um pouco reservada e, por vezes, teimosa. Distraía-se facilmente, “desligando”, mostrando dificuldades de concentração e participando pouco nas aulas mesmo quando era chamado a participar. Reagia com uma certa indiferença quando era chamado à atenção. Parecia aborrecer-se.

Era raro o momento em que estava realmente envolvido numa atividade sem qualquer interrupção. Distraía-se facilmente com o que se passava em seu redor, começando uma conversa com o colega do lado, levantando-se e andando pela sala, chegando a perturbar outras crianças.

Por vezes chegava atrasado às aulas, justificando com a doença da mãe (doença sobre a qual não tivemos informação). Quando entrava na sala demorava muito tempo até que tirasse o casaco, a mochila e se sentasse no seu lugar, pois começava a vaguear com uma atitude passiva e quase ausente, sendo sempre necessário abordá-lo com um diálogo motivador e de boas-vindas para que ele despertasse e agisse. Nos dias em que chegava atrasado à aula este seu comportamento afetava, por vezes, o nível de concentração dos colegas que se distraíam com a sua chegada.

Apesar de ser uma criança reservada e não ter uma relação de à-vontade com os adultos, demonstrava ter uma boa relação com os colegas de turma e da escola em geral, conversando e brincando com todos.

Olhando o tipo de atividades em que evidenciava melhores níveis de implicação, percebemos que parecia funcionar bem em atividades de grande grupo, nomeadamente na área da Expressão e Educação Físico-motora, pois gostava de estar em movimento e de jogos que o divertissem. A criança dizia: “Gosto do recreio e de fazer atividades divertidas, também gosto do andebol porque assim não estou fechado na sala” e “Não gosto de ditados, de estudar e de passar muito tempo na sala de aula e menos tempo a brincar porque é uma seca”. Auscultado sobre os seus desejos referiu: “que toda a gente seja feliz, que aprenda a ler e a fazer contas”.

Nas atividades em grupo demonstrava, por vezes, uma atitude de liderança e aborrecia-se quando não podia participar ativamente.

Os seus níveis de implicação eram mais baixos em atividades de cariz mais individual, que exigiam maior esforço de concentração. Nessas alturas distraía-se, brincando ou conversando com os colegas, sendo consequente e frequentemente repreendido.

No sentido de melhor ir ao encontro das características desta criança, nomeadamente atendendo à sua necessidade de movimento e de brincar, na linha do que fizemos para melhorar a implicação e BEE das crianças da turma, procurámos introduzir mais atividades que proporcionassem momentos de brincadeira, como o caso das atividades com plasticina, das exemplificações com as próprias crianças e das representações teatrais. Apostámos em algumas atividades no exterior, como foi o caso do *peddy paper* e em atividades desenvolvidas na área da Expressão e Educação Físico-motora que envolviam exercícios como o correr, saltar, equilibrar-se e alguns jogos conhecidos das crianças. Nestas atividades revelou sinais de conforto, rindo-se e expressando vitalidade e energia, mostrando-se ativo e implicado nas atividades. Nas atividades relacionadas com as restantes áreas concluímos que se implicava mais facilmente nestas quando apoiado e acompanhado por um colega ou até por nós, evidenciando maior motivação na realização das mesmas. Deste modo, e porque a presença de um colega impede que a criança desista tão facilmente da atividade e proporciona um prazer adicional na sua realização (Dowling, 2010), colocámos ao lado do Filipe uma criança com quem se sentisse à vontade para o apoiar.

No final do nosso tempo de estágio junto da turma, fazendo um balanço final sobre as suas aprendizagens, a criança dizia que já aprendeu a ler um bocadinho, algumas letras e ditongos, contas de menos e de mais e os números até 10. Considerava-se bom na

Matemática, a fazer trabalhos manuais e no desporto. Contudo, gostava de melhorar o seu comportamento.

No final da nossa intervenção, os níveis de BEE e de implicação parecem ter-se mantido, embora se tenha mostrado mais motivado e interessado em algumas atividades que propusemos, por serem do seu interesse e diferentes do habitual, como as que foram referidas acima.

Sara

A Sara era das crianças mais novas da turma, tendo acabado de fazer 6 anos em setembro. Evidenciava timidez, insegurança e baixa autoestima, o que contribuía para um certo desconforto e pouca participação nas aulas, situação que nos levou a atribuir um nível 2 de BEE e a considerar que era uma criança com dificuldades de adaptação à escola. Não era uma criança que perturbasse a aula, mas o seu envolvimento nas tarefas escolares não revelava intensidade, energia e persistência, interrompendo facilmente a atividade quando um estímulo mais atraente surgia. Por esse facto, atribuímos-lhe o nível 3 de implicação.

De acordo com alguns dados recolhidos, vivia com os pais e com um irmão de 4 anos. O pai era licenciado (programador informático) e a mãe mestre em design, estando a trabalhar na área. Frequentou a creche e o JI, andava na dança e tinha bronquite.

Embora tímida, era uma criança carinhosa que se foi dando cada vez melhor com os colegas e que gostava muito de brincar no recreio. Apreciava e procurava a atenção positiva do adulto e, à medida que ganhava alguma confiança, a sua participação na aula aumentava. Porém, se era chamada à atenção por algo menos bom, chorava compulsivamente com medo das consequências (ter o seu nome no *smile* triste do quadro). Questionada sobre algo que desejava, diz: “nunca ter vermelhos ou amarelos no comportamento”.

O tipo de atividades em que a Sara se implicava melhor, seja individualmente, seja em grupo, tinha que ver com a área de Expressão e Educação Plástica, nomeadamente desenho e pintura. Nessas atividades, percebia-se um maior entusiasmo e esforço para dar o seu melhor, colocar um toque pessoal e ser criativa. Apreciava e interessava-se também pela área da Matemática, evidenciando satisfação e gosto nas tarefas. Era na área do Português que se verificava um maior desinteresse e mais dificuldades (dizia que não gosta de aprender Português, “umas letras atrás das outras” porque não consegue aprender tudo). O seu maior anseio e desafio era aprender a ler (“juntar as letras para conseguir ler”).

De acordo com esta situação, começámos por pensar em estratégias que levassem esta criança a sentir-se mais à vontade e confiante no contexto, com os colegas e connosco. A reorganização das mesas da sala de aula por grupos foi um dos aspetos que ajudou a que esta criança interagisse mais com os colegas, ganhando autoconfiança e perdendo a timidez aos poucos. Da nossa parte, fomos acompanhando o seu trabalho e transmitindo a ideia de que estávamos ali para a ajudar nas suas dificuldades, não precisando de sentir vergonha ao chamar-nos para esclarecermos-lhe alguma dúvida. Conseguimos que, gradualmente, fosse participando mais nas aulas, chamando-a para ir ao quadro, para apresentar alguns trabalhos aos colegas ou para que fizesse ouvir a sua opinião ou as suas ideias sobre determinado tema.

Introduzimos atividades colaborativas, em grupo ou a pares, não só no Português como nas restantes disciplinas uma vez que, segundo Vigotski (1999), este tipo de atividades permite a criação de zonas de desenvolvimento proximal através da partilha de ideias e de conhecimentos entre pares.

Para fortalecer a sua implicação nas atividades, aproveitámos o seu gosto pela Expressão e Educação Plástica para introduzirmos o desenho e a pintura de uma forma mais regular nas nossas planificações, de modo a que as crianças desenvolvessem o seu lado mais criativo. No Português, área da qual esta criança menos gostava, não tivemos possibilidades para mudar o facto das letras serem ensinadas “umas atrás das outras”, como refere a Sara, pois tínhamos que nos organizar de acordo com a distribuição dos conteúdos curriculares no plano semanal fornecido pela professora titular. Quanto aos ditados, o método alternativo referido nas iniciativas tomadas na área do Português teve igualmente sucesso junto desta criança, que se demonstrou concentrada, entusiasmada e curiosa por saber qual seria a próxima letra/sílaba/palavra a ser escrita no quadro.

Com o decorrer das nossas intervenções, notou-se uma grande evolução no seu nível de implicação, tendo ganho maior autoestima e confiança em si, assim como vontade de participar nas aulas e de se sentir parte importante nas atividades de grupo.

III. O uso do SAC na EPE

3.1 Caracterização global do contexto de estágio

O Agrupamento

O JI onde decorreu o estágio no segundo semestre insere-se num Agrupamento de Escolas que, no seu Projeto Educativo (2015), defende a emersão de uma “escola social”. Perante isto, a sua organização é feita tendo em conta as necessidades e expectativas das famílias, dando-lhes apoio em situações de abandono e apostando na educação e formação, abrangendo valores como os da cidadania, solidariedade, justiça e respeito pela diferença e pelo próximo. Defende ainda a transversalidade da educação para a cidadania, o respeito pelos outros, a prioridade do social e o desenvolvimento do espírito crítico.

O agrupamento integra alguns projetos que complementam o currículo como: o Desporto Escolar; o Erasmus +, que “é o programa da UE nos domínios da educação, formação, juventude e desporto para o período de 2014-2020” (Erasmus +, s.d.); o Eco-Escolas; o Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual; o Comenius e o Espiral.

O Projeto Educativo do Agrupamento (2015) apresenta as áreas prioritárias de intervenção, os objetivos e as estratégias de atuação para o triénio 2015-2018, tendo em conta as avaliações do projeto educativo anterior, as orientações da Inspeção Geral da Educação e Ciência e a vivência diária da comunidade educativa. Neste salientamos algumas áreas de intervenção, nomeadamente a continuação da dinamização de projetos ecológicos, com o objetivo de fomentar a participação dos alunos neste tipo de projetos e responsabilizá-los nesta área. Para tal, espera-se que se criem infraestruturas que possibilitem o desenvolvimento e a participação em projetos ecológicos e que se inclua a comunidade. Por fim, salientamos que se pretende reforçar as estratégias de autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, continuando a apostar num ensino centrado no aluno, estimulando a autonomia, a responsabilidade e o trabalho colaborativo”. Para atuar sobre isto, pretende-se que os docentes tenham uma formação no desenvolvimento de técnicas que fomentem a autonomia, a responsabilidade e o gosto pela aprendizagem por parte dos alunos. Importa referir a área de intervenção relacionada com o envolvimento dos alunos, pais e Encarregados de Educação no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de responsabilizá-los nesse processo.

A escola/JI

A escola onde se insere o JI onde estagiámos é constituída por três blocos: o que aloja o 1.º CEB e a sala de atividades de apoio e animação à família (AAAF); o que engloba o

refeitório e uma sala de JI e outro onde se encontra a sala de professores e outra sala de JI, onde estagiámos.

No exterior, esta escola/JI apresenta um chão maioritariamente em terra batida, havendo dois cobertos acimentados, um atrás de cada edifício frontal da escola. Dispõe de uma zona mais direccionada aos jogos de campo onde encontramos duas balizas. A parte da frente da escola contém algumas estruturas como um trator, uma casinha e uma mesa com banquinhos (Imagem 7), construídos pelos pais no ano letivo anterior.

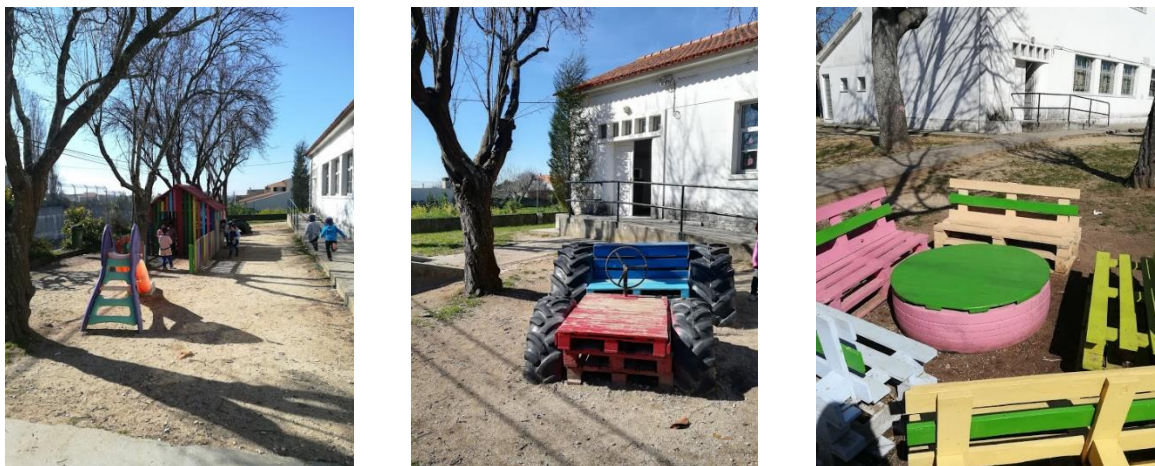


Imagem 7 - Espaço e equipamento exteriores

Existia uma horta pertencente ao 1.º CEB e um espaço com piso sintético onde estavam colocados materiais cedidos pelos pais como o escorrega, o baloiço, entre outros, que entretanto foram retirados pela Câmara Municipal porque não os acharam adequados. Durante o tempo em que decorreu o estágio havia apenas um cavaleiro em más condições, tornando-se assim perigoso. Ao lado desta estrutura havia uma porção de terra, em jeito de canteiro, que pertencia à Educação Pré-Escolar.

Os recursos humanos desta escola incluíam: três professoras do 1.º CEB, sendo que uma lecionava segundo e terceiro ano de escolaridade juntos e outra era a coordenadora da escola; duas educadoras, cada uma responsável por uma sala/grupo. Na hora de almoço, no refeitório, existiam duas empregadas que ajudavam a animadora responsável pela hora de almoço do JI, existindo mais três auxiliares na escola.

As AAAF funcionavam de manhã das 8h30min às 9h00min e das 12h30min às 13h30min e no final do dia das 15h30min até às 18h30min. Para os alunos do 1.º CEB, existiam atividades como Inglês, Música, Ioga, Oficina das Ciências, entre outras, sendo que algumas delas apresentavam um custo adicional.

O grupo

O grupo da nossa sala era composto por dezasseis crianças, sete meninos e nove meninas. Era um grupo heterogéneo, pois englobava crianças dos três aos seis anos de idade. Eram provenientes do meio rural envolvente e do meio urbano próximo, sendo de salientar que se verificava no grupo uma diversidade cultural interessante, uma vez que nele estavam inseridas crianças de nacionalidade portuguesa, brasileira, venezuelana e guineense.

Eram crianças, em geral, calmas, respeitadoras e com bastante recetividade a novas pessoas e a novas propostas de atividades. Normalmente, sabiam estar e agir dentro da sala de atividades sem criar confusão.

Características gerais e expectativas das famílias

As famílias das crianças são de realidades socioeconómicas distintas, sendo que havia famílias de classe baixa, média e alta. Alguns pais possuíam emprego, outros não e relativamente às habilitações literárias havia pais com formação superior e outros que possuíam apenas o 1.º CEB. É de salientar que algumas destas crianças viviam em contextos familiares de segundos casamentos ou uniões de facto e duas delas não viviam com qualquer uma das figuras paternas, estando sob tutela dos avós. Dentro destes casos, uma das crianças mantinha contacto com a mãe, mas não com o pai. Com a outra criança acontecia o caso inverso. Realçam-se os casos de uma criança cujo pai estava legalmente impedido de a visitar ou levar ao JI e de outra que estava entregue à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Embora algumas famílias parecessem não dar muita atenção ao dia-a-dia das suas crianças no JI, outras participavam ativamente e mostravam-se preocupadas e interessadas face ao bem-estar das mesmas, disponibilizando-se para ajudar nas atividades que o JI necessitasse.

À semelhança do semestre passado, dirigimos um questionário (Anexo 1) às famílias das crianças para perceber quais as suas expectativas em relação à EPE. Infelizmente, a adesão das famílias não foi muita, sendo que as que responderam mencionaram que esperavam que as suas crianças fossem preparadas para ingressar no 1.º CEB com os “sentidos” capacitados para uma melhor aprendizagem.

3.2 Análise e reflexão em torno dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças do grupo

No final das três semanas de observação das crianças da nossa sala de JI, tendo em conta os indicadores processuais BEE e implicação propostos por Portugal e Laevers (2018), considerámos que as nossas crianças (nomes fictícios) apresentavam os níveis descritos no seguinte quadro³:

Crianças	Nível geral de BEE						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Eduardo				X						X			Nacionalidade venezuelana
Márcia				X						X			
Catarina				X					X	X		X	
Fabiana				X						X			
Gustavo			X	X		X			X	X		X	Segunda criança mais nova na sala
Joana			X					X					
João			X					X					Convive maioritariamente com o avô e a namorada do avô. Criança mais nova na sala. Adora brincar. Muito irrequeto.
Cristiano			X					X	X			X	Só tem figura materna. Caso social
Matilde			X					X	X			X	Tem 5 irmãos. Falta de concentração em atividades de grupo
Liliana				X						X			Nacionalidade brasileira
Beatriz				X						X			
Rita			X						X				Caso de violência doméstica.
Duarte				X					X	X		X	Divórcio dos pais. Vive com a avó.
Santiago				X						X			
José			X	X		X				X			Nacionalidade guineense

Quadro 2 - Indicação dos níveis de BEE e implicação das crianças da sala

Perante este quadro, verificámos que neste contexto os níveis de BEE eram geralmente bons e os de implicação medianos, havendo alguns casos que requeriam maior atenção (caso do Gustavo, da Joana, do João, do Cristiano, da Matilde e da Rita), casos esses em que a falta de concentração poderia ter diferentes origens, como por exemplo a proveniência de lares instáveis ou encontrar-se num processo de adaptação ao JI. Quanto ao BEE, em geral, o grupo evidenciava sinais de felicidade e satisfação, o que se relacionaria com sentimento de segurança e confiança no JI. Quanto à implicação, eram

³ No Quadro 2 não se encontram as dezasseis crianças, pois uma delas foi transferida para a nossa sala no 3.º período.

crianças que se mostravam interessadas e abertas a novas aprendizagens, estando usualmente concentradas e ativas nas atividades orientadas e nas atividades livres.

O que mais nos preocupava em relação a este grupo era: o facto de ser um grupo que integrava crianças com níveis de desenvolvimento muito díspares, o que introduzia um claro desafio ao nível da diferenciação pedagógica; a preferência maioritária das crianças por áreas como a casinha, jogos de mesa e de chão e recortes; o pouco interesse por áreas como a biblioteca e a área das ciências; dificuldades na expressão oral (fala) de algumas crianças e outras mostrarem exuberantes sinais de mal-estar emocional (como o choro e o grito) quando deixadas no JI, apesar de durante o dia acabarem por mostrar sinais de BEE.

3.3 Análise e reflexão em torno do contexto

À semelhança do que fizemos no primeiro contexto, na análise e reflexão em torno deste contexto focámo-nos nas variáveis contextuais que poderão ter impacto mais significativo nos níveis de BEE e implicação das crianças.

Oferta educativa

A sala era ampla, com boa iluminação natural e estava mobilada de modo a que as crianças tivessem fácil acesso ao material e aos jogos. Disponibilizava uma grande e diversificada quantidade de materiais lúdicos e didáticos diversos e era constituída por áreas devidamente delimitadas (Imagem 8).



Imagem 8 - Organização do espaço por áreas

Essas áreas estavam identificadas num quadro que tinha como objetivo controlar o número de crianças que podiam estar em cada uma das ditas (Imagem 9).



Imagem 9 - Quadro de controlo do número de crianças em cada área

Eram disponibilizados vários materiais não convencionais, como o caso da caixa de arroz colorido que apelava ao ímpeto exploratório das crianças e possibilitava o jogo simbólico, uma vez que as crianças davam uso à imaginação e fingiam que cozinhavam, por exemplo, e desenvolviam noções de Matemática através do enchimento e esvaziamento de recipientes. Além disso, existiam jogos e atividades relacionadas com diferentes domínios como a Matemática, o Português, as Expressões e as TIC. O domínio das Ciências estava presente numa das áreas definidas, com a disponibilização de alguns kits que permitiam explorações em torno do magnetismo (ímãs) ou reflexão da luz (espelhos), por exemplo.

Esta oferta conduzia à mobilização e desenvolvimento de competências no âmbito das várias áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, tornando este meio educativo num espaço de exploração, aprendizagem e desenvolvimento. A contínua aquisição e/ou construção de recursos relevantes para o grupo tornava a sala mais rica e apelativa para o mesmo, enriquecendo o seu brincar e tornando mais intensas as atividades, uma vez que potenciavam maior implicação e motivação. Existia preocupação em disponibilizar materiais desafiadores que permitessem explorações independentes e diversificadas, abrangendo vários conteúdos.

No geral, o espaço e os recursos existentes facilitavam a dinâmica de grupo, nomeadamente nos sentidos de partilha e entreajuda e procuravam satisfazer os interesses das crianças, gerando nas mesmas BEE.

Nos aspetos menos positivos nomeamos a escassez de objetos soltos e de equipamentos adequados no espaço exterior, sendo que alguns dos existentes se encontravam danificados. No que toca à sala em si seria desejável que esta fosse um pouco maior para que houvesse mais espaço para as áreas que, apesar de bem divididas,

estavam muito juntas umas às outras. Como a sala era fria, era necessária a utilização de aquecedores no inverno, que nem sempre garantiam a temperatura ideal.

Organização

A existência de uma rotina é importante para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, uma vez que sabendo o que devem fazer agem mais facilmente por si.

No dia-a-dia deste JI era visível a estruturação dos diferentes momentos do dia e a sua ordem e tempos de duração eram mantidos sempre na mesma forma, ainda que houvesse flexibilidade para alterar conforme as necessidades individuais das crianças.

No tempo de acolhimento, as crianças eram recebidas individualmente à medida que chegavam, sendo que se houvesse alguma que estivesse com mais dificuldades em ficar no JI era-lhe dada maior atenção até que a mesma se sentisse confortável para ficar na sala. Neste período, o “chefe” alterava a data e o estado do tempo. Era dada oportunidade às crianças para falarem sobre algo que as mesmas quisessem ou mostrarem aos colegas algo que tivessem trazido de casa. Aproveitava-se para dialogar com as crianças acerca do que podia ser feito naquele dia e trocavam-se opiniões com as mesmas. Seguia-se o tempo de lanche, sendo que o “chefe” chamava as crianças individualmente para se irem sentar na mesa. Terminado o lanche, as crianças iam marcar, à vez, a sua presença.

O momento seguinte era dedicado à realização das atividades acordadas para aquele dia, sendo que as crianças eram divididas por grupos para que não houvesse sobrecarga no local da atividade e fosse mais fácil dar atenção e estímulos adequados a todas as crianças. Era dada importância ao brincar, uma vez que as crianças que não se encontravam a realizar a atividade diária podiam brincar nas áreas disponibilizadas.

A hora do almoço era antecedida por momentos de arrumação da sala e de preparação para a refeição. O “chefe” chamava as crianças que almoçavam no refeitório para irem lavar as mãos e vestir os casacos para depois serem acompanhados pela animadora até ao refeitório. No refeitório, as cadeiras já tinham a identificação das crianças para que estas se dirigissem aos seus lugares sem confusão. O tempo de refeição era dividido entre a EPE e o 1.º CEB, sendo que primeiro almoçavam as crianças da EPE e, depois do toque da campainha, chegavam as crianças do 1.º CEB para almoçar.

À tarde, as crianças eram novamente acolhidas na sala e, normalmente, as que não tinham terminado ou não tinham feito as atividades orientadas da parte da manhã tinham oportunidade de o fazer, enquanto as outras crianças realizavam atividades livres.

No final das atividades diárias, voltava a haver um momento de arrumação e era usual fazer-se um resumo do dia e uma autoavaliação. Por fim, o “chefe” chamava as crianças

que iam para as atividades do “prolongamento” para vestirem os seus casacos e aguardarem que a animadora os viesse buscar. Entretanto, as outras esperavam pelos seus familiares e mantinham-se ocupadas a cantar ou a brincar.

A inexistência de “tempos mortos” é um outro aspeto positivo que deve ser salientado e que era maioritariamente possibilitado devido ao trabalho em equipa dos adultos, que tentavam sempre assegurar que os momentos de transição decorressem de forma fluída, completando o trabalho um do outro, não deixando de dar supervisão e acompanhamento às crianças, nem de atender às suas necessidades.

Espaço para iniciativa

Nesta sala, dentro de regras estipuladas e concertadas com as crianças, era-lhes dada liberdade na escolha das atividades e das áreas para onde queriam ir. As opiniões das mesmas eram escutadas e consideradas nas decisões, havendo muitos momentos para diálogo conjunto.

Nas atividades orientadas, dentro do que lhes era proposto, as crianças tinham oportunidade de escolher o que e como fazer consoante os seus gostos pessoais.

Acima de tudo pretendia-se que as crianças sentissem que a sua opinião era respeitada e importante para o grupo e para os adultos e que tinham sempre o suporte da educadora e de outros adultos. Este facto tinha efeitos nos níveis de BEE e implicação das crianças, uma vez que as mesmas se sentiam mais motivadas para a realização das atividades, mostrando maior concentração e criatividade.

Na resolução de problemas, as crianças ainda procuravam muito a ajuda do adulto. Em relação a conflitos, o assunto era tratado com todas as crianças em reunião de grande grupo, sendo-lhes dado espaço para expressarem os seus sentimentos e, se fosse o caso, para pedirem desculpa. As regras eram discutidas e acordadas com as crianças, reforçando-se a importância do seu cumprimento para um ambiente mais harmonioso na sala.

Como aspeto menos positivo, assinala-se as poucas vezes e pouco tempo para irem brincar para o espaço exterior. No entanto, é um facto que durante o nosso estágio o tempo esteve frequentemente frio e chuvoso.

Clima de grupo e opiniões das crianças sobre o JI

A atmosfera relacional vivida no grupo era harmoniosa, decorrendo num espaço interessante, atrativo e agradável. A exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças propiciava o sentimento de pertença das mesmas à sala. A interação entre as crianças era,

normalmente, positiva, com as crianças a brincar calmamente, embora casualmente existissem situações de conflito e de luta que geravam algum mal-estar emocional (exemplos: uma criança não queria brincar com outra na mesma área ou não queria partilhar brinquedos). Estas dificuldades eram ultrapassadas através da comunicação aberta e dialogante, em que eram lembradas as regras acordadas para que houvesse um convívio afetoso na sala.

Destacamos também a preocupação em realizar atividades orientadas em grupos heterogêneos, em que as crianças mais velhas trabalhavam em paralelo ou de forma cooperativa com as mais novas, ajudando-as a:

“- Evoluir no saber escutar os outros e respeitar os seus gostos, opiniões e pontos de vista;

- Conseguir partilhar e ser amável de forma espontânea;
- Colaborar com os colegas sempre que consideram que o podem ajudar;
- Melhorar no respeito pelas regras de funcionamento da sala (particularmente quanto à hora de arrumar e evitar o barulho excessivo)” (Projeto Curricular de Grupo, 2017, p.7).

As relações das crianças com os adultos eram positivas, sendo visíveis os sentimentos de confiança, empatia e respeito mútuo. As primeiras viam nos adultos alguém com quem podiam contar em momentos de dificuldade e que estão disponíveis para atender aos seus interesses. O modo gentil e afável com que os adultos tratavam as crianças era um exemplo para as últimas, ajudando-as a desenvolver as suas próprias competências sociais.

No entanto, verificavam-se poucos momentos em que as crianças desenvolvessem atividades em grupo com um objetivo comum a alcançar. Verificavam-se também, por vezes, situações em que algumas crianças se recusavam a brincar ou a estar na mesma área que outra criança, bem como casos em que as crianças tinham dificuldade em partilhar, chegando até a empurrarem-se ou a baterem-se. Assim, melhorar as relações dentro do grupo foi um dos objetivos para a nossa intervenção pedagógica.

À semelhança do contexto anterior, fizemos um levantamento acerca daquilo que as crianças mais gostavam e menos gostavam de fazer no JI e quais os seus interesses e desejos. Concluímos que a maior parte das crianças gostava de brincar na casinha, com plasticina e nos jogos de chão (carros e legos, por exemplo). Por outro lado, havia crianças que referiam não gostar da plasticina, de fazer desenhos e dos jogos de chão. Alguns dos seus interesses/desejos passavam por pintar, andar de patins, fazer bolos, ter uma pista de carros gigante e brincar muito no exterior.

3.4 Objetivos e iniciativas no âmbito da nossa intervenção

Tendo em conta a situação descrita, decidimos intervir na área das **relações pessoais**, procurando que as crianças desenvolvessem **competências sociais** e atitudes de **compreensão e respeito pelo outro** através de situações de **trabalho cooperativo**. Considerámos também haver espaço para **diversificar um pouco mais as escolhas** das crianças, estimulando a sua exploração de atividades em áreas menos escolhidas.

Quanto ao segundo objetivo, dialogámos com as crianças sobre as áreas maioritariamente escolhidas, sensibilizando-as para o uso das restantes. Em conjunto, decidiu-se começar a fechar o acesso a algumas áreas para que as crianças pudessem experimentar outras atividades e brincadeiras, alargando os seus interesses. Nesta mesma linha, na planificação das nossas intervenções/atividades, passámos a incidir sobre áreas menos escolhidas com vista a torná-las mais apelativas e interessantes para as crianças, em particular as áreas de **ciências e da biblioteca**.

Optámos por manter a organização da sala, assim como o espaço para a livre iniciativa que era dado às crianças, pois a situação existente contribuía para criar satisfação e concentração nas crianças.

Inserida na **Área do Conhecimento do Mundo** (Conhecimento do Mundo Físico e Natural), realizámos a atividade “Não os deixem fugir” (Anexo 5) sobre condutibilidade térmica. A história dos monstros galácticos e o desafio proposto (os monstros iriam conseguir fugir?) suscitou muita curiosidade e atenção, sendo que as crianças procuraram fazer tudo com o máximo rigor e cuidado. Esta área foi trabalhada em articulação com a **Área de Formação Pessoal e Social**, ligada à convivência democrática e cidadania. Estando as crianças organizadas em grupos (cada grupo responsável por um material), teriam de trabalhar em conjunto (Imagem 10), dividir tarefas, partilhar ideias/opiniões e ouvir e respeitar as dos outros para conseguirem alcançar o seu objetivo.



Imagem 8 - Atividade "Não os deixem fugir"

Ainda na **Área do Conhecimento do Mundo**, realizámos a atividade “Animais do Zoo de Lourosa” (Anexo 6) que antecedeu a visita de estudo ao Zoo de Lourosa - Parque Ornitológico de Lourosa. Tendo disponíveis fotografias de várias espécies de aves existentes naquele local as crianças, a pares, teriam que reunir as aves pertencentes ao mesmo grupo através das características semelhantes (Imagem 11). Para isso, tiveram



Imagem 9- Atividade a pares “Animais do Zoo de Lourosa”

que dialogar entre si, respeitando-se e dando espaço ao outro para dar a sua opinião. A colaboração entre pares, além de fomentar as interações entre as crianças, torna-as capazes de resolver atividades que não seriam tão fáceis de resolver individualmente (Bessa & Fontaine, 2002).

Passando para a **Área de Expressão e Comunicação**, vários foram os domínios que abrangemos.

No espaço dedicado à **biblioteca** colocámos um trono, uma coroa e uma capa de rei/rainha e disponibilizámos livros de contos tradicionais anteriormente escolhidos pelas crianças. Quem usufruísse deste trono teria que contar uma história à sua escolha (Imagem 12). Hohmann e Weikart (2004) destacam a importância da leitura como fonte de prazer e satisfação e sensibilizam a que ofereçamos às crianças a primazia na leitura. Inserida no **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, esta atividade serviu para as crianças se sentirem “importantes”, alvos de atenção, aumentando a sua autoconfiança e melhorando a relação com o adulto.



Imagem 10- Atividade na biblioteca

No **Domínio da Educação Física** planeámos uma série de jogos cooperativos (Anexo 7) que implicavam interação entre as crianças, entreajuda, respeito pelos outros, concentração e cumprimento das regras dos jogos (Imagem 13). Além disso, estes jogos

levaram cada criança a entender que o seu papel era indispensável para o alcance dos objetivos do grupo, o que contribuiu para o aumento da sua autoestima e nível de envolvimento.



Imagem 13- Jogos cooperativos

O trabalho desenvolvido em torno das emoções (Anexo 8) compreendeu os domínios da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** e da **Educação Artística**. Este tipo de trabalho ajuda as crianças a reconhecer as emoções, aceitando-as e comunicando-as sejam elas positivas ou negativas (Lewis & Haviland-Jones, 2000). “Se as crianças forem ajudadas a desenvolver essas habilidades, isso fortalecerá os seus sentidos de identidade

e os seus relacionamentos com uma grande variedade de pessoas.” (Dowling, 2010, p. 78).

Neste âmbito, uma vez que os livros ou uma história apropriada podem ajudar as crianças a compreender e a articular as suas emoções (Dowling, 2010), contámos uma história intitulada “Desculpa”, de Norbert Landa⁴ (Anexos 8.1 e 8.2). Assim, além das emoções, abordámos as questões da partilha, do perdão e da amizade. Como atividade de pós-leitura, apresentámos às crianças as máscaras das emoções (Imagem 14) e sugerimos que cada uma criasse a máscara de uma emoção à sua escolha, proporcionando aprendizagens relacionadas com o **Subdomínio das Artes Visuais** incluído no **Domínio da Educação Artística**.



Imagem 14 - Máscaras das emoções

No seguimento destas atividades explorámos a Caixa das Emoções (Depondt, Kog, & Moons, 2004) – alegria, tristeza, medo e raiva – em que cada caixa continha imagens de situações que poderiam fomentar a exploração da emoção em causa (Imagem 15). Pedimos então às crianças que descrevessem a história que viam nas imagens e, quem quisesse, podia contar um momento em que tinha vivenciado uma situação similar. Aproveitámos para conversar sobre atitudes que poderiam ter com os colegas para que estes não ficassem tristes e/ou zangados.

⁴ Landa, N. (2009). *Desculpa*. Estoril: Minutos de Leitura.



Imagem 15 - Caixas das emoções

Depois de exploradas algumas situações que potenciam alegria, tristeza, medo ou raiva sugerimos às crianças que, em grupos, escolhessem uma emoção e pensassem numa situação que os deixaria com aquela emoção. Posteriormente, através de uma dramatização, apresentaram aos colegas a situação - **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro**. Mais uma vez, o trabalho em grupo proporcionou momentos de interação, troca de opiniões, respeito pelas ideias dos colegas e ajudou a desenvolver a autoconfiança das crianças mais tímidas.

O **Domínio da Matemática** esteve presente através de situações de Organização e Tratamento de Dados, em que fazíamos votações ou registos das preferências das crianças em determinados assuntos. Por exemplo, quando abordámos as estações do ano, foi elaborada uma tabela para registo da estação do ano preferida de cada criança (Anexo 9). Fez-se uma interpretação dos dados obtidos, vendo qual tinha sido a estação mais votada e a menos votada, concluindo que nem todos gostavam das mesmas coisas e que essa diversidade era interessante e boa.

As questões do clima relacional eram também trabalhadas em momentos de grande grupo, fosse no acolhimento, antes ou depois do almoço ou no final do dia. Nestes momentos, partilhavam-se frequentemente experiências vividas, ideias e/ou opiniões. Como já referido, ocasionalmente, estes tempos eram também aproveitados para trabalhar a resolução de conflitos e relembrar as regras da sala.

Por fim, destaco o jogo “Quem sou eu?” (Anexo 10) em que cada criança tinha a foto de um animal/pessoa/desenho animado nas suas costas e os colegas, em conjunto, tinham que dar pistas (através das suas características) para a criança adivinhar quem era.

3.5 Balanço em relação às iniciativas promotoras do clima relacional e implicação das crianças

Sendo um grupo bastante heterogêneo, em que estavam presentes vários níveis de desenvolvimento e algumas crianças em processo de adaptação ao JI, era difícil atender às dificuldades e necessidades de cada criança. Deste modo, nem sempre conseguimos captar o interesse de todas as crianças. No entanto, procurámos diversificar e oferecer-lhes um leque de atividades estimulantes, atrativas e desafiadoras. Globalmente, consideramos que as iniciativas promovidas contribuíram para promover maior implicação e um melhor clima relacional entre todas as crianças.

As iniciativas tomadas para desencadear atividades noutras áreas que não as mais habituais tiveram bons resultados. Tornaram-se mais frequentes os momentos em que víamos crianças a pegar num livro e a folheá-lo ou a irem para áreas que nunca tinham ido antes, como a da escrita (nos cadernos, computadores ou quadro de ardósia) e a dos fantoches.

As intervenções direcionadas à promoção de um melhor clima relacional, no geral, tiveram boas repercussões. Embora não tivéssemos conseguido eliminar a existência de conflitos e lutas, atos impulsivos de algumas crianças, as atividades direcionadas para a exploração das emoções ajudaram muito no reconhecimento de sentimentos e no desenvolvimento da capacidade de os exprimir e comunicar aos outros. Ajudaram ainda a criar um espírito de solidariedade e afeto no grupo, uma vez que as crianças demonstravam sinais de preocupação quando sentiam que um colega estava triste ou zangado, revelando melhorias na sensibilidade e capacidade de perceber sinais de mal-estar emocional dos colegas. Os jogos cooperativos e o trabalho a pares ou em grupo também terão contribuído para desenvolver nas crianças atitudes de responsabilidade, respeito pelo outro, partilha de pontos de vista, entreajuda e compreensão.

Da nossa parte, procurámos assumir sempre uma relação de respeito, confiança, partilha e empatia com as crianças, procurando que as mesmas se sentissem valorizadas, integradas, confiantes e confortáveis, uma vez que a aprendizagem cooperativa e em grupos proporciona relações positivas entre pares, desenvolve estratégias de comunicação de ideias e facilita o entendimento das perspetivas dos outros (Hill & Hill, 1993).

3.6 Observação e análise individualizada de duas crianças

Neste contexto, a nossa observação e análise individualizada centraram-se no João e na Matilde.

O João era a criança que menos tempo conseguia ficar concentrada em qualquer tipo de atividade, não mostrando interesse ou satisfação na realização das mesmas, principalmente nas dirigidas ou orientadas pelo adulto.

Em atividades de grupo e orientadas, a Matilde distraía-se facilmente com qualquer estímulo paralelo. No entanto, nas atividades livres mostrava alta implicação, evidenciando interesse e alegria na atividade que estava a realizar.

João

Com 3 anos, o João era a criança mais nova na sala. O seu agregado familiar era constituído pelo avô e pela companheira do avô, que era a sua tutora. Não tinha irmãos. Tinha algum contacto com a mãe e nenhum com o pai.

Durante algum tempo demonstrou dificuldades em ficar na sala de manhã, evidenciando sinais exuberantes de mal-estar emocional como o choro, o grito e a tensão corporal. Mais ou menos no nosso último mês de estágio, este comportamento melhorou. Todavia, a criança começou a manifestar os mesmos sinais de mal-estar emocional na hora de ir almoçar e de ir para as AAFF, chegando a isolar-se, fugir, magoar-se e a atirar-se para o chão. No entanto, durante o resto do dia mostrava ser uma criança alegre, cheia de energia e interessada em animais e em brincar ao faz-de-conta. Atribuímos-lhe nível 3 de BEE pois, embora existissem momentos críticos de mal-estar emocional, era uma criança que durante o dia parecia ficar bem, evidenciando confiança, alegria e autonomia, transmitindo bem os seus interesses e desejos.

O nível 2 de implicação deve-se ao facto de ser uma criança que, na maioria das vezes, não conseguia focar-se numa atividade, demonstrando desinteresse pela mesma, afastando-se, recusando participar, chegando a perturbar as outras crianças. Notava-se que procurava chamar a atenção do adulto e que ainda não conseguia respeitar a vez dos outros, falando por cima dos colegas. Quando se sentia incomodado ou não conseguia algo que queria, a sua solução era bater nos colegas ou gritar.

Tornou-se difícil identificar algo em que esta criança se implicasse mais pois, embora se notasse que gostava de brincar livremente, mesmo quando o fazia facilmente deixava a brincadeira e começava outra. Realizava ocasionalmente as atividades orientadas, mas o seu envolvimento era muito superficial. Quando era chamado a intervir ou a realizar alguma tarefa, maioritariamente ignorava ou negava-se a fazê-lo, sendo necessário um adulto dirigir-se a ele, calmamente, para o incentivar a experimentar a atividade em curso.

Neste quadro, começámos por acompanhar o João mais atentamente, mantendo-nos próximas dele, de modo a evitar que causasse conflitos com os outros. O facto de

trazermos esta criança para próximo de nós fazia com que a mesma se sentisse mais calma e estivesse minimamente atenta ao que se estava a passar. Segundo Portugal e Laevers (2018), este contacto, apoio e atenção positiva ajudam a quebrar o tipo de comportamento em causa. Na mesma linha, demos também palavras de incentivo e de contentamento pelo bom comportamento e atividades desenvolvidas pela criança. De acordo com os mesmos autores, é uma estratégia que ajuda a evitar comportamentos agressivos, de fuga ou evitamento.

Em situações de conflito, como por exemplo quando batia noutras crianças, procurámos que percebesse que agredir não é solução e que a melhor forma de resolver conflitos é o diálogo. Trabalhámos as emoções/sentimentos de modo a que o João conseguisse perceber como a sua atitude influenciava os colegas a nível emocional e fosse capaz de identificar os seus próprios sentimentos e de falar dos mesmos. A realização de atividades em grupo ou a pares dava oportunidade à criança de cooperar com os colegas, respeitando-os (aguardando a sua vez para intervir ao invés de intervir na vez dos outros, por exemplo). Neste sentido, embora o João continuasse frequentemente a incomodar os colegas, batendo-lhes, tirando-lhes brinquedos e falando na vez deles, houve algumas mudanças. Por exemplo, começou a mostrar sinais de arrependimento ao sentir que o outro ficou triste, pedindo desculpa, tornando-se mais habituais os momentos em que colocava o dedo no ar para intervir.

Ao apercebermo-nos do gosto do João por animais, figuras míticas e histórias, introduzimos algumas atividades que envolviam histórias cujos personagens eram animais. Dou o exemplo da história “Sapo é Sapo”, de Max Velthuijs⁵ (Anexos 11 e 11.1), que conta a história de um sapo que quer ser como os seus amigos, mas as suas tentativas de imitá-los acabavam por correr todas mal, passando a mensagem de que somos todos diferentes, únicos e especiais. A partir desta história, falámos de questões de autoconfiança e elaborámos uma atividade que consistia na pintura, recorte e montagem de um sapo articulado. O João demonstrou interesse nesta atividade que envolvia animais e incluía a possibilidade de criar um brinquedo para levar para casa.

Outra atividade em que sentimos que se envolveu foi a do “trono do Rei”. A alegria e a vivacidade da criança ao poder sentir-se na pele de um rei e ser ele a contar a história foi para ele motivo de entusiasmo. Uma das atividades sobre emoções, a de construção de máscaras, também o cativou, pois gostou de as experimentar e de fazer uma com a emoção raiva para levar para casa.

⁵ Velthuijs, M. (2000). *Sapo é sapo*. Alfragide: Editorial Caminho.

Ao longo das intervenções fomos conseguindo conquistar o João na realização de outras atividades. Acreditamos que tal aconteceu porque houve preocupação em acompanhar e incentivar a criança, procurando respeitar o seu ritmo e interesses.

Matilde

A Matilde tinha 4 anos e o seu agregado familiar era constituído pela mãe, pelo pai e pelos 5 irmãos, sendo ela a mais nova. O pai era médico e a mãe concluiu o ensino secundário e era escriturária. À hora de almoço e, inicialmente, no período da tarde, ficava ao cuidado da ama. No entanto, por sugestão da educadora, começou a frequentar o JI também no período da tarde.

A atribuição do nível 3 de BEE deveu-se à existência de sinais de alegria, vitalidade e vontade de comunicar especialmente com outras crianças. No entanto, por vezes, tinha momentos de desconforto quando a chamavam à atenção ou quando a incomodavam durante a sua brincadeira.

Nas atividades de grupo, tanto parecia estar focada como parecia não estar mentalmente presente, notando-se um olhar que vagueava pela sala, sobressaindo uma passividade estranha. Por outro lado, eram muitas as vezes em que perturbava os colegas, batendo ou empurrando.

Quanto às atividades orientadas, a Matilde parecia necessitar de acompanhamento constante pois facilmente “desligava”, distraíndo-se com qualquer estímulo. Muitas vezes, quando questionada sobre o que estávamos a falar ou sobre o que tínhamos feito naquele dia, ficava calada ou respondia que não sabia.

Observando a criança, concluímos que gostava de brincar com os animais, com os carros, na casinha e na caixa do arroz colorido. Nestas atividades livres, demonstrava envolvimento intenso, fixando-se totalmente na sua ação. Qualquer perturbação originava frustração e comportamentos agressivos na Matilde.

Perante o que foi descrito anteriormente, em relação à atribuição de um nível de implicação ficámos na dúvida entre o baixo (em atividades orientadas e de grupo) ou o médio/alto (em brincadeiras livres).

Procurando ter em conta os seus gostos e interesses, desenvolvemos estratégias para motivar a participação da Matilde, nomeadamente em atividades em grupo e em atividades dirigidas pelo adulto. Assim, houve preocupação em dar atenção extra à criança pelo que nos dirigimos mais vezes a ela, apelando à sua intervenção e mantendo-a direcionada para a atividade em curso.

Em algumas atividades notámos claramente uma maior implicação da criança. Uma delas foi na hora do conto, com a exploração do livro “Desculpa”, de Norbert Landa. A história terá captado a sua atenção devido ao seu gosto por animais (as personagens da história eram um urso e um coelho). Outra atividade que lhe interessou foi a da construção das máscaras das emoções. Tal como o João, achou engraçada a ideia de criar a própria máscara e levar para casa.

Neste tipo de atividades, tivemos o cuidado de ir descrevendo o que estávamos a fazer e para quê, no sentido de apoiar o seu processo de mentalização da ação, ajudando à organização do seu discurso, pois se entendesse aquilo que estava a fazer seria mais capaz de falar daquilo com pormenor (Hohmann & Weikart, 2004).

No entanto, no jogo “Quem sou eu?”, após terem sido acordadas as regras e reforçada várias vezes a importância de as cumprir, a Matilde não conseguiu cumpri-las, o que aborreceu os colegas e, na atividade a pares, não foi capaz de dialogar com o seu par, adotando uma atitude de liderança (“mandona”). Fica o desafio de continuar a trabalhar com a criança formas de lidar com a frustração, promovendo a tolerância, respeito e diálogo com os outros.

Considerações finais sobre o trabalho desenvolvido

A criação de um contexto educativo de elevada qualidade pressupõe processos continuados de observação, documentação, planificação, ação e avaliação. Como tal, importa que o(a) educador(a)/professor(a) tenha presente as características do seu grupo de crianças, atendendo aos indicadores processuais de qualidade, implicação e BEE e as características do contexto educativo, considerando as variáveis contextuais – oferta educativa, espaço para iniciativa/autonomia, organização, clima do grupo e estilo do adulto. Neste processo e ao longo da nossa prática pedagógica, o SAC, quer em contexto de 1º CEB, quer em contexto de EPE, foi uma mais-valia no apoio à “leitura” e caracterização do contexto, possibilitando a identificação de aspetos do contexto que necessitavam de maior atenção e investimento. O SAC ajudou ainda no processo de identificação de crianças que necessitavam de atenção acrescida devido aos seus baixos níveis de implicação e/ou de BEE e permitiu sustentar estratégias com vista a atenuar ou resolver problemas identificados e, olhando os resultados obtidos, apoiou a avaliação e reflexão.

A avaliação do BEE e implicação requer a adoção por parte do adulto de uma atitude atenta às experiências vividas pelas crianças (atitude experiencial). Estas duas dimensões oferecem um *feedback* ao adulto acerca da qualidade educativa. Se a criança se mostrar confiante, confortável, motivada e interessada, o adulto saberá que as suas intervenções estão a ter sucesso.

Considerando os documentos oficiais que enquadram a ação do educador/professor, o SAC ajudou-nos a aproximarmo-nos do definido nos perfis específicos de desempenho do profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) nos aspetos ligados ao desenvolvimento do currículo; à conceção e organização do ambiente educativo; observação, planificação e avaliação; relações e ações educativas.

Efetivamente, ao longo de toda a prática pedagógica, o SAC ajudou a clarificar aspetos a considerar na observação e caracterização do contexto e do grupo e na análise e reflexão sobre a prática educativa, facilitando a identificação do foco e de objetivos de intervenção a desenvolver junto de todo o grupo e de algumas crianças em particular.

Quanto à reflexão que faço em relação à minha experiência de prática pedagógica, começo por referir que durante este percurso foram algumas as dificuldades encontradas, sendo que não foi possível encontrar respostas a todas as perguntas e alcançar sucesso em todas as iniciativas. Em alguns casos não foi fácil entender quais poderiam ser as razões que estariam na base dos baixos níveis de BEE e implicação avaliados em algumas

crianças nem foi fácil promover um bom clima de grupo. Atender às necessidades de todas as crianças, tão diferentes entre si, foi um grande desafio.

Ao longo do estágio, junto de crianças do 1.º ano de escolaridade e de crianças em idade Pré-escolar procurei protagonizar um estilo caracterizado por sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia junto das crianças. Criei empatia com as crianças, fazendo-as sentir-se integradas e demonstrando interesse e sensibilidade face ao seu BEE; estimulei o seu envolvimento através de experiências diversificadas, tendo em conta os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de que as crianças eram portadoras e os quais queria desenvolver e proporcionei momentos de liberdade às crianças para darem as suas opiniões, escolherem as atividades a realizar e tentarem resolver os seus conflitos. Fomentei, ainda, a cooperação entre as crianças, propiciando relações positivas entre as mesmas e desenvolvendo os seus sentidos cívico, social, afetivo e emocional.

Considero que a vivência desta prática pedagógica teve contributos inestimáveis a nível pessoal, pois tornou-me numa pessoa mais confiante e mais recetiva a enfrentar novos desafios. A nível profissional tive a oportunidade de contextualizar na prática aquilo que aprendi durante a licenciatura e o mestrado; de vivenciar a minha futura profissão, com o que tem de bom e com o que envolve em termos de esforço, dedicação e compromisso; pude aprender a lidar com situações imprevistas, assim como com momentos em que as crianças demonstraram sinais de mal-estar, comportamentos perturbadores ou desconcentração e melhorei as minhas capacidades de observação, planificação de estratégias, ação e reflexão.

Concluo que, sem dúvida, é através da prática que aprendemos de forma mais significativa e desenvolvemos competências (conhecimentos, capacidades e atitudes/valores), sabendo que com o passar do tempo e com a experiência estas ir-se-ão expandindo e enriquecendo. Deste modo, a PPS serviu de lançamento e de preparação para a minha futura vida profissional.

Referências Bibliográficas

- Associação Bandeira Azul da Europa. (2014). Eco-Escolas. Disponível em: <https://ecoescolas.abae.pt/>.
- Bessa, N., & Fontaine, A-M. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. (2ª ed). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Depondt, L., Kog, M., & Moons, J. (2004). *Uma Caixa Cheia de Emoções - Manual*. Lisboa: Estúdio Didático.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. (3ª ed.). London: Sage.
- Erasmus +. (s.d.). Disponível em: <https://erasmusmais.eu/>
- Hill, S., & Hill, T. (1993). *The collaborative classroom: a guide to co-operative learning*. Armadale: Eleanor Curtain.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2000). *Handbook of emotions*. (2ª ed.). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0521.pdf>.
- Oferta Complementar de Agrupamento de Escolas 2017-2018. (2017).
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Plano Anual de Atividades 2017-2018 de Agrupamento de Escolas. (2017).
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Programa de Prática Pedagógica Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Universidade de Aveiro. (2017).

Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas 2013-2017. (2013).

Projeto Educativo 2015/2018 de Agrupamento de Escolas. (2015).

Vigotski, L. S. (1999). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto: Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril: Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97 de 19 de Outubro: Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto: Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Ministério da Educação. (2004a). *Organização Curricular e Programas- Estudo do Meio*. (4.ª ed). Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf.

Ministério da Educação. (2004b). *Organização Curricular e Programas- Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. (4.ª ed.). Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.

Obras de literatura para a infância

Landa, N. (2009). *Desculpa*. Estoril: Minutos de Leitura.

Mundos de Vida. (2017). *O botão invisível*. Lousado: Mundos de Vida.

Parr, T. (2006). *Não faz mal ser diferente*. Lisboa: Edições Gailivro.

Velthuijs, M. (2000). *Sapo é sapo*. Alfragide: Editorial Caminho.

Anexos

Anexo 1 – Questionário dirigido às famílias e às crianças

Questionário

No âmbito da prática pedagógica (estágio) do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, é para nós importante recolher informação sobre expectativas dos pais em relação às aprendizagens e desenvolvimento das crianças na escola. Também gostaríamos de conhecer a opinião das crianças sobre a escola para o que pedimos que converse com o seu/sua filho/a sobre isso. Obrigada pela vossa ajuda na resposta a este pequeno questionário.

Nome da criança: _____

1. Expetativas das famílias:

2. Opinião da criança sobre a escola:

2.1. Aspetos positivos

2.2. Aspetos negativos

2.3. Interesses ou desejos

2.4. O que já aprendi

2.5. Coisas em que sou bom/boa

2.6. Coisas que gostava de melhorar

Muito gratas,
Joana e Filipa

Anexo 2 – Planificação do *peddy paper*

Dia: 31 de outubro de 2017 (terça-feira)			
Hora de almoço das 12h30min às 13h30min			
	Metas	Conteúdos	Atividades/Estratégias
	<p>Relações de posição e alinhamentos de objetos e pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Situar-se e situar objetos no espaço: <ol style="list-style-type: none"> Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos. Reconhecer que um objeto está situado à frente de outro quando o oculta total ou parcialmente da vista de quem observa e utilizar corretamente as expressões «à frente de» e «por detrás de». Reconhecer que se um objeto estiver à frente de outro então o primeiro está mais perto do observador e utilizar corretamente as expressões «mais perto» e «mais longe». 	<p>Geometria e medida 1 (GM1):</p> <ul style="list-style-type: none"> Localização e orientação no espaço 	<p>Peddy paper com o tema do Halloween, em interdisciplinaridade com Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploração do espaço exterior; Trabalho com direções (abordagem matemática com intuito de revisão); Promover o trabalho de grupo.

Anexo 2.1 – Instruções do *peddy paper*

Coloca-te na  vira para a , segue em frente e 

Neste espaço encontrarás uma



. Este é o teu primeiro ponto.

No espaço exterior, dirige-te pelo caminho mais rápido para a



Conta o número de



que deste e aponta as direções que

tomaste. Procura um



de bruxa e parte para o último ponto.

Dirige-te para o



da



e, apontando as

direções que usaste, descreve o caminho até à zona da



. Neste local

encontrarás o último ponto. Procura uma



Anexo 2.2 – Desafios do *peddy paper*

Desafio 1 –

1) ENCONTRE O PLURAL DAS PALAVRAS ABAIXO NO CAÇA-PALAVRAS:

FANTASMA
DOCE
BRUXA
VAMPIRO
VASSOURA
MORCEGO



D V D L V A M P I R O S B B
O A B O I P E B R U X A S E
R M R P C O N T E N T E L L
A P U P I E M O R C E G O S
T I X F A N S E P O I S N A
E R A F F A N T A S M A S S
N O S V A S S O U R A S E Y



Desafio 2 – Alimentação é importante

Desenha nos espaços em baixo uma refeição saudável e outra não saudável, respetivamente.

Saudável:

Não saudável:

Desafio 3 – Letras e mais letras

Diz o nome do último livro que lemos na sala: _____

Sublinha todas as vogais e ditongos que já aprendeste presentes nas seguintes palavras:

Bruxa
Caldeirão
Halloween
Máscara

Gato
Vassoura
Caveira
Doces

Vampiro
Preto
Morcego
Travessuras

Anexo 3 – Planificação da atividade “Não faz mal ser diferente”

Dia: 23 de outubro de 2017 (segunda-feira)			
	Metas	Conteúdos	Atividades/Estratégias
Expressões/ Português	<p>16. Ouvir ler e ler textos literários: 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular;</p> <p>18. Ler para apreciar textos literários. 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular</p>	<p>Iniciação à Educação Literária (IEL1) Audição e Leitura Obras de literatura para a infância; texto da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)</p>	<p>Apresentação do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr, no cantinho da hora do conto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração do livro e da sua mensagem.
Hora de almoço das 12h30min às 13h30min			
	<p>Desenho Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis...Utilizando suportes de: diferentes tamanhos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contornar objectos, formas, pessoas <p>Ilustrar de forma pessoal</p>	<p>BLOCO 2 — Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies.</p>	<p>Criação dos amiguinhos diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças em pequenos grupos devem criar um pequeno amiguinho. <p>Devem desenhá-lo em conjunto e devem saber o que é diferente nele, têm também que lhe dar um nome.</p>

Anexo 3.1 – Capa do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr



Anexo 3.2 – Sinopse do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr

“Não faz mal ajudar um esquilo a apanhar nozes; Não faz mal ter diferentes tipos de amigos; Não faz mal pedir um desejo; Não faz mal ser-se diferente. Tu és Especial e Importante só por seres quem tu és.” (Parr, 2006).

Anexo 4 – Planificação das atividades do Dia Nacional do Pijama

Dia: 20 de novembro de 2017 (segunda-feira)			
	Metas	Conteúdos	Atividades/Estratégias
Português/ Expressões	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>1.1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>1.2. Respeitar o princípio de cortesia</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>4.1. Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>16. Ouvir ler e ler textos literários:</p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular;</p> <p>18. Ler para apreciar textos literários.</p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular</p>	<p>Oralidade (O1)</p> <p>Interação discursiva</p> <p>Princípio de cortesia</p> <p>Resposta, pergunta, pedido</p> <p>Iniciação à Educação Literária (IEL1)</p> <p>Audição e Leitura</p> <p>Obras de literatura para a infância; texto da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)</p>	<p>Hora do Conto: "O Botão Invisível, de Mundos de Vida- capítulos X, XI e XII</p>
Intervalo das 10h e 30min às 11h			

	Metas	Conteúdos	Atividades/Estratégias
Expressão e Educação Físico-Motora, Musical e Plástica	<p>Expressão e Educação físico-motora</p> <p>1. Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor e ou dos colegas:</p> <p>1.1. Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direcções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»:</p> <p>1.1.3. Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento.</p> <p>Expressão e Educação musical</p> <p>Voz</p> <p>- Cantar canções</p> <p>Corpo</p> <p>-Acompanhar canções com gestos e percussão Corporal;</p> <p>- Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos movimentos, passos</p> <p>Expressão e Educação plástica</p> <p>Desenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho de expressão livre: <p>Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis...</p> <p>Utilizando suportes de: diferentes tamanhos diferentes espessuras diferentes texturas diferentes cores.</p>	<p>Expressão e Educação físico-motora</p> <p>Bloco 6- Atividades rítmicas expressivas (dança)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais. <p>Expressão e Educação musical</p> <p>Bloco 1- Jogos de exploração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz • Corpo <p>Expressão e Educação plástica</p> <p>Bloco 2- Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho. 	<p>Gravação de um videoclip com a música referente ao Dia do Pijama</p> <p>Diálogo acerca da origem do Dia do Pijama</p> <p>Elaboração de um botão em tamanho grande, com botões mais pequenos em que as crianças vão desenhar o que sonham ser quando forem grandes</p>

Hora de almoço das 12h30min às 13h30min			
Expressão e Educação plástica	Recorte, colagem, dobragem - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objectos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras... - Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados diferentes materiais cortados diferentes materiais recortados	Bloco 3- Exploração de técnicas diversas de expressão	Elaboração de uma máscara de dormir para recordação do Dia Nacional do Pijama

Anexo 4.1 – Capa do livro “O botão invisível”, da associação Mundos de Vida



Anexo 4.2 – Sinopse do livro “O botão invisível”, da associação Mundos de Vida

“«Vou dar-te esta coisa pequenina para te lembrares de mim»: esta é a frase que a Maria ouve sempre que visita a bisavó Céu. A bisavó foi uma costureira famosa, por isso não admira que os pequenos presentes que dá à bisneta sejam quase sempre fitas, laços e muitos, muitos botões. Com a idade, a bisavó Céu já não consegue lembrar-se sempre dos nomes e dos lugares das coisas. No entanto, há algo que ambas, bisavó e bisneta, prometeram: não se esquecerem uma da outra! Um dia, a bisavó Céu quer oferecer à Maria uns botões com poderes especiais..., mas não os encontra! Será que, com a ajuda da amiga Milu e do papagaio Quincas, a Maria vai encontrar aqueles botões tão importantes para se cumprir a promessa?” (Mundos de Vida, 2017).

Anexo 5 – Planificação da atividade “Não os deixem fugir”

Planificação JI		
		Data: 18 de abril de 2018
Horas	Descrição	Aprendizagens
9h às 10h15min (+/-)	Receção: Alteração da data pelo chefe de grupo; Diálogo acerca das atividades do dia; Introdução à atividade de ciências: “Não os deixem fugir!” – contextualização com história dos monstros galácticos; apresentar o kit às crianças e levantar a questão-problema; registar as previsões das crianças	2. Área de Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Comunicação Oral: - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). 3. Área do Conhecimento do Mundo Introdução à Metodologia Científica: Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo social- Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida. Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias: Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.
10h15min	LANCHE	

10h30min (+/-) às 12h (+/-)	Prática da atividade de ciências: que material escolher para manter o monstro congelado durante mais tempo? (completar a carta de planificação relativa à atividade; planificar os procedimentos em conjunto; realizar o procedimento)	3. Área do Conhecimento do Mundo Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles; identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
12h (+/-) às 12h 30 min	Convidar as crianças a observar o desenvolvimento da atividade: o que vêm a acontecer? De onde veio a água líquida? Porque é que uns têm mais água líquida e outros não? Estão todos iguais? Porque é que achas que isto está a acontecer? ...	3. Área do Conhecimento do Mundo Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles; identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
12h30min às 14h	ALMOÇO	
14h às 15h (+/-)	Elaboração do livro “Não os deixem fugir!”, com a história dos monstros galácticos ilustrada pelas crianças	1. Área de Formação Pessoal e Social - Desenvolvimento da criatividade 2. Área de Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais: - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.

<p>15h (+/-) às 15h30 min</p>	<p>Partilha de conclusões tiradas a partir da experiência e resposta à questão-problema Avaliação de aprendizagens</p>	<p>1. Área de Formação Pessoal e Social - Apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento - Partilha das aprendizagens com o grupo</p> <p>2. Área de Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Comunicação Oral: - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Domínio da matemática Organização e tratamento de dados: - Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.). - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</p> <p>3. Área do Conhecimento do Mundo Introdução à Metodologia Científica: Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.</p> <p>Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles; identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p>
-----------------------------------	--	---

Anexo 6 – Planificação da atividade a pares “Animais do Zoo de Lourosa”

Planificação JI		
Data: 29 de maio de 2018		
Horas	Descrição	Aprendizagens
10h30min (+/-) às 12h (+/-)	Entrevista aos alunos do 1º ano de escolaridade; Atividade paralela: Jogo “Animais do Zoo de Lourosa” – Cartões para as crianças agruparem os animais consoante certas características pedidas.	<ul style="list-style-type: none">- Compreender que o zoo a visitar é um espaço ornitológico;- Saber o que é um parque ornitológico;- Desenvolver capacidades de associação sem saber se estão certos ou errados;- Análise das imagens e das semelhanças ou diferenças;- Capacidade de agrupar consoante as suas parecenças.

Anexo 7 – Planificação da atividade dos jogos cooperativos

Planificação JI		
Data: 23 de maio de 2018		
Horas	Descrição	Aprendizagens
10h	LANCHE	
10h30min (+/-) às 12h (+/-)	<p>Jogos cooperativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aquecimento: em grupos de 4, 3 estarão em roda e o que fica que fora tenta apanhar o colega que se encontra no lado oposto, sendo que os que estão no círculo não podem deixar; 2. Jogos de deslocação: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Em grupos, estarão em fila e todos vendados menos o primeiro elemento da fila que terá a função de guiar os colegas pelo percurso de obstáculos sem derrubar nenhum; 2.2 Bola por cima, bola por baixo: ainda em grupos, em fila, terão que passar a bola por cima da cabeça para o colega de trás e, no caminho de volta, por baixo das pernas. Quando chegar ao último elemento, este passa para o início da fila e continua o procedimento; 2.3 Aos pares, com o tornozelo amarrado ao do colega, terão que conseguir deslocar-se até um determinado ponto; 3. As crianças estão sentadas em roda a segurar uma corda, e todas têm que se levantar sem largar a corda (importância da entreajuda); 4. Em roda, as crianças viram-se de lado e sentam-se nas pernas do colega que está atrás. O objetivo é perceber a importância que o outro tem, uma vez que se algum deles sair a roda cai; 5. Relaxamento com massagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos: <p>1. Área de Formação Pessoal e Social Construção da identidade e da autoestima: - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Consciência de si como aprendente: - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. Convivência democrática e cidadania: - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>2. Área de Expressão e Comunicação Domínio da Educação Física: - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar; - Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades: <p>Estratégia de jogo; Consciência do domínio do corpo; Conseguir cooperar com os outros; Coordenação motora (motricidade grossa).</p>

Anexo 8 – Planificações das atividades relacionadas com as emoções

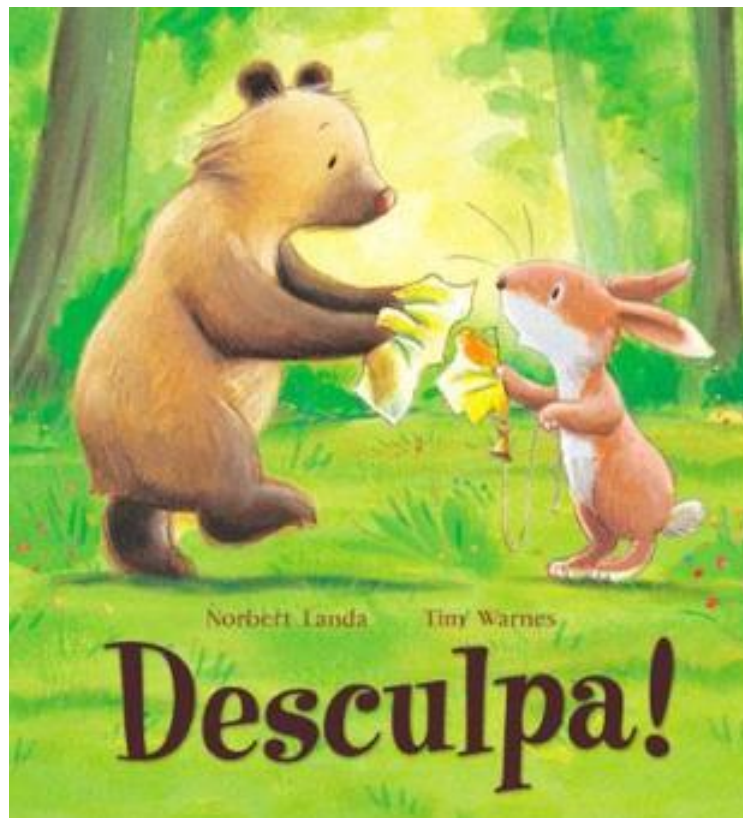
Planificação JI		
		Data: 21 de maio de 2018
Horas	Descrição	Aprendizagens
9h às 10h (+/-)	<p>Receção:</p> <p>Alteração da data e do tempo pelo chefe de grupo;</p> <p>Conversa sobre o fim-de-semana;</p> <p>Hora do conto- "Desculpa", de Norbert Landa (Sinopse: O Urso e o Coelho são os melhores amigos do Mundo. Fazem tudo juntos! Vivem na Casa Urso & Coelho e fazem as suas Refeições Urso & Coelho na Cozinha Urso & Coelho... e muito mais.</p> <p>Mas, um dia, encontram um objeto muito misterioso. Era lindo e era muito brilhante. E foi aí que os problemas começaram: os dois amigos não se entendem relativamente a quem pertence o objeto...</p> <p>Será este o fim de uma amizade tão especial?):</p> <p>Pré-leitura- identificar personagens; prever sobre o que falará a história;</p> <p>Leitura- Em voz alta e de forma expressiva, com o livro virado para as crianças para conseguirem ver as ilustrações;</p> <p>Pós-leitura- resumo da história, exploração das diferentes emoções faladas na história e das características das expressões faciais que fazemos em cada emoção (com ajuda das máscaras disponibilizadas na caixa das emoções).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos: <p>1.Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Convivência democrática e cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. <p>2.Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Comunicação Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). <p>Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar funções no uso da leitura e da escrita. - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. <p>3. Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Abordagem às Ciências:</p> <p>Conhecimento do mundo social- Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a data em que nos situamos; - Reconhecer o estado do tempo; - Identificar as personagens de uma história; - Prever o que poderá acontecer numa história; - Resumir uma história; - Refletir acerca da mensagem subentendida na história; - Descrever e reproduzir as expressões faciais ligadas a cada emoção.

10h	LANCHE	
10h30min (+/-) às 12h (+/-)	Elaboração das máscaras de emoções (a emoção será à escolha da criança) e dos potes da calma.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos: 2. Área de Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa. • Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes emoções e as características das suas expressões faciais; - Criativa; - Manuseamento correto dos lápis e da tesoura (recortar corretamente).
12h (+/-) às 12h 30 min	Exploração das caixas das emoções: em que situações é que as crianças sentiram determinada emoção?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos: 1. Área de Formação Pessoal e Social Construção da identidade e da autoestima: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. Convivência democrática e cidadania: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. • Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de identificar situações em que já tenha sentido determinada emoção.

Planificação JI		
		Data: 23 de maio de 2018
Horas	Descrição	Aprendizagens
9h às 10h (+/-)	Receção: Alteração da data e do tempo pelo chefe de grupo; Relembrar a história "Desculpa", de Norbert Landa; abordar o tema da amizade - "O que é ser amigo?", elaboração de um cartaz com as opiniões das crianças acerca do que podemos fazer e do que não devemos fazer com os nossos amigos.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos: 1. Área de Formação Pessoal e Social Construção da identidade e da autoestima: - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Convivência democrática e cidadania: - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. 3. Área do Conhecimento do Mundo Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo social- Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida. <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades: - Identificar a data em que nos situamos; - Reconhecer o estado do tempo; - Nomear algumas opiniões sobre o que é ser amigo; - Analisar as suas opiniões acerca do que é ser amigo e do que podemos e não podemos fazer com os nossos amigos.
10h	LANCHE	

Planificação JI		
		Data: 23 de maio de 2018
Horas	Descrição	Aprendizagens
12h30min às 14h	ALMOÇO	
14h às 15h	Preparação, em pequenos grupos, de uma dramatização de situações em que as crianças sintam uma determinada emoção à escolha do grupo; Apresentação das dramatizações e reflexão acerca das mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos: <p>1. Área de Formação Pessoal e Social Independência e Autonomia: - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p> <p>2. Área de Expressão e Comunicação Jogo Dramático/Teatro: - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> • Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes emoções com situações em que as sentiriam; - Distribuir papéis; - Planear a dramatização; - Apresentar uma dramatização aos colegas de forma clara e expressiva.

Anexo 8.1 – Capa do livro “Desculpa”, de Norbert Landa



Anexo 8.2 – Sinopse do livro “Desculpa”, de Norbert Landa

“Sinopse: O Urso e o Coelho são os melhores amigos do Mundo. Fazem tudo juntos! Vivem na Casa Urso & Coelho e fazem as suas Refeições Urso & Coelho na Cozinha Urso & Coelho... e muito mais. Mas, um dia, encontram um objeto muito misterioso. Era lindo e era muito brilhante. E foi aí que os problemas começaram: os dois amigos não se entendem relativamente a quem pertence o objeto.... Será este o fim de uma amizade tão especial?” (Landa, 2009).

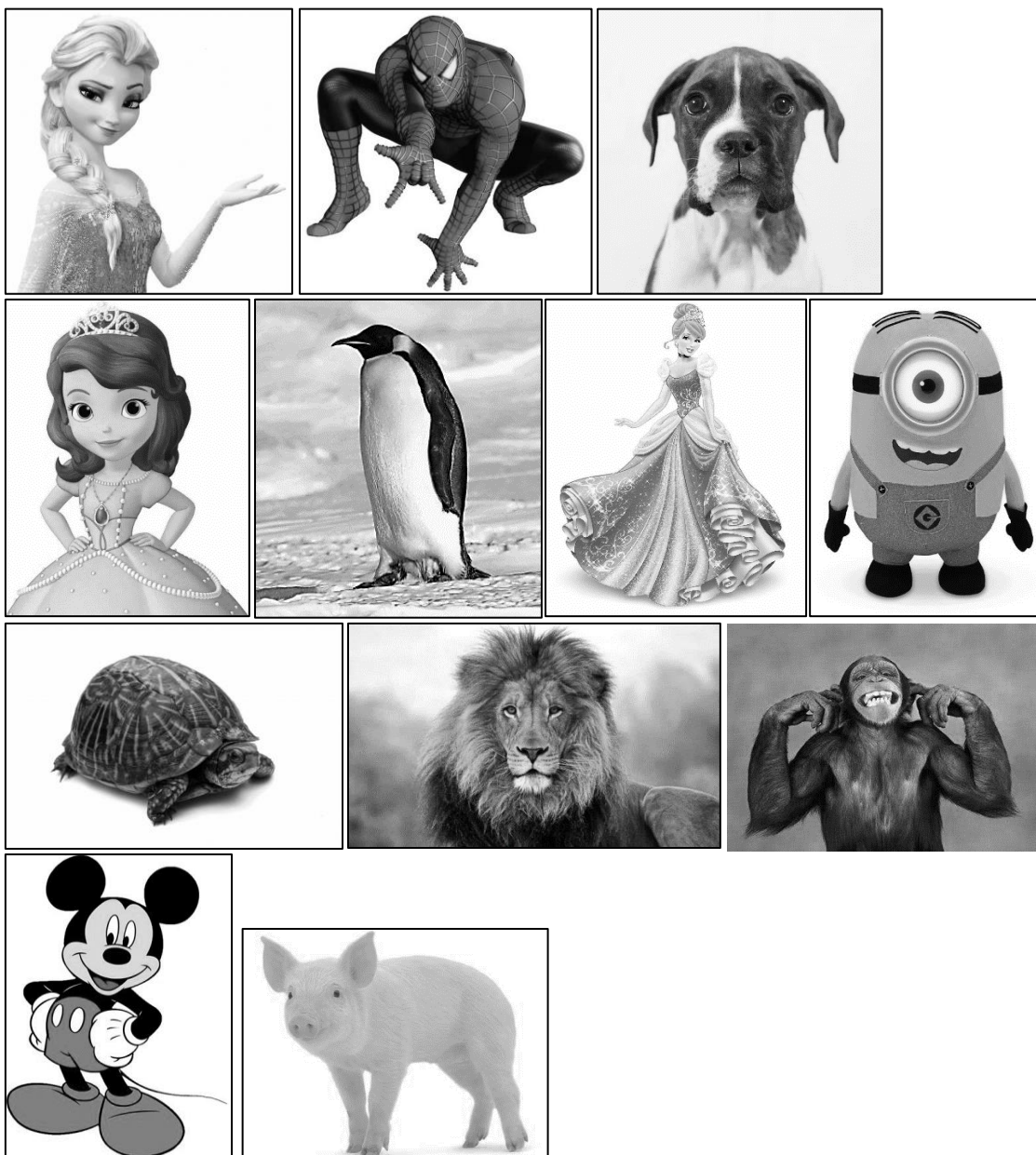
Anexo 9 – Tabela de registo da estação do ano preferida das crianças

A nossa estação do ano preferida

15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				
	 primavera	 verão	 outono	 inverno

- ____ crianças preferem a primavera;
- ____ crianças preferem o verão;
- ____ crianças preferem o outono;
- ____ crianças preferem o inverno.

Anexo 10 – Jogo “Quem sou eu?”



Anexo 11 – Capa do livro “Sapo é Sapo”, de Max Velthuijs



Anexo 11.1 – Sinopse do livro “Sapo é Sapo”, de Max Velthuijs

“Pobre Sapo. Quer ser como os seus amigos Porco, Pata, Rato e Lebre, mas as suas tentativas de os imitar acabam todas mal. O Sapo acaba por dar-se conta de que os amigos gostam dele por ser ele próprio - um vulgar sapo verde.” (Velthuijs, 2000).